I. D. LĂUDAT, A. HAZGAN, I. IANCU, C. PARFENE

METODICA PREDĂRII LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

UNIVERSITATEA „AL. I. CUZA"
IAȘI

Scanned with OKEN Scanner

UNIVERSITATEA "AL.I.CUZA" IASI
FACULTATEA DE FILOLOGIE

METODICA PREDARII LIMBII SI LITERATURII ROMANE IN ŞCOALA DE CULTURA GENERALA

(clasele V - XII)

de

I.Lăudat, A.Hazganu, L.Faifer şi C.Parfene

- 1971 -

Scanned with OKEN Scanner

P R E F A T A

Cursul de metodica predării limbii şi literaturii române urmăreşte să dea studenţilor secţiilor de filologie ale Universităţilor şi Institutelor pedagogice de 3 ani cunoştinţe teoretice şi practice cu privire la fundamentarea ştiinţifică a procesului de predarea limbii şi literaturii române în clasele V-XII ale şcolii de cultură generală. El se adresează şi cadrelor didactice chemate la perfecţionare, prin problemele speciale pe care le ridică.

Cursul se desfăşoară după o programă analitică discutată în consiliul profesoral al Facultăţii de filologie a Universităţii şi aprobată de Ministerul Invăţământului.

In elaborarea lui s-a ţinut seama de cunoştinţele acumulate de studenţi la disciplinele ideologice, de specialitate precum şi de cele dobîndite la disciplinele de psihologie pedagogică şi pedagogie generală.

La baza cursului de metodica predării limbii şi literaturii române stau programele analitice şi manualele şcolare actuale care, la rîndul lor, se sprijină pe tratatele oficiale în vigoare, cum ar fi Gramatica limbii române, Istoria limbii române, Istoria literaturii române. S-a ţinut seama, de asemenea, şi de materialele bibliografice apărute în urma tratatelor amintite, care aduc puncte de vedere şi soluţii noi. In felul acesta, cursul dobîndeşte un caracter prospectiv. In el au - pe lîngă cele arătate - şi o largă audienţă mijloacele audio-vizuale utilizate în predarea limbii şi literaturii române, precum şi roadele experienţei şcolii noastre de cultură generală.

S-a acordat, în desfăşurarea cursului, o atenţie deosebită problemelor controversate ale disciplinelor respective, dîndu-se indicaţiile necesare privitoare la rezolvarea lor în practica şcolară. In felul acesta cursul vine

în ajutorul profesorilor chemaţi la perfecţionare.

Urmărind şi confruntarea teoriei cu practica am adăugat unele planuri de lecţie scoase din lucrările de grad ale cadrelor didactice. Ele nu trebuie luate ca reţete şablon. Rolul lor este numai acela de a arăta cum se pot aplica indicaţiile teoretice generale în funcţie de condiţiile specifice din fiecare şcoală şi clasă.

Tot în acest loc arătăm, într-o privire generală, succesiunea capitolelor care compun cursul de faţă:

In capitolul introductiv am urmărit să-i informăm pe studenţi despre condiţiile în care îşi vor desfăşura activitatea ca profesori şi despre legislaţia şcolară de care se conduce şcoala noastră de cultură generală de la 1948 încoace.

In capitolul următor ne ocupăm de cîteva probleme introductive referitoare la definirea obiectului metodicii, de problemele ridicate de alcătuirea planului de lecţie şi de analiza acesteia în cadrul practicii pedagogice, iar mai tîrziu în cadrul comisiilor metodice şi al cercurilor pedagogice.

Urmează capitolele de bază ale disciplinei în care ne ocupăm de metodica predării limbii române, a literaturii române (lectura literară, compunerile, predarea noţiunilor de teorie literară, de predarea istoriei literare), a literaturii pentru copii în liceele pedagogice.

Un capitol final se ocupă de studiul literaturii în afara clasei şi a şcolii. Acestuia îi urmează altul referitor la cabinetul metodic al şcolii de cultură generală.

Cursul se încheie cu o bibliografie selectivă în care se menţionează metodicile predării limbii şi literaturii române şi unele articole apărute în publicaţiile Institutului de ştiinţe pedagogice, Revista învăţămîntului superior, Forum, Limba română, Limbă şi literatură consultate în această lucrare.

Cursul de metodica predării limbii şi literaturii române, care se pune la dispoziţia studenţilor şi a profe-

sorilor de limba şi literatura română, a fost alcătuit de cadre didactice de la catedra de literatura română a Facultăţii de filologie a Universităţii "Al.I.Cuza" (profesor I.D.Lăudat) şi cadrele de la catedra de limba şi literatura română de la Institutul interregional de perfecţionare a cadrelor didactice, Iaşi (conferenţiar A.Hazgan, conferenţiar L.Faifer, lector C.Parfene).

La "Cuprinsul" cursului se arată autorul capitolelor şi paragrafelor respective.

C A P I T O L U L I

1.- SCURT ISTORIC AL SCOLII GENERALE OBLIGATORII

Scoala generală obligatorie şi gratuită a fost în atenţia oamenilor noştri progresişti încă din veacul trecut. Se ştie că printre revendicările democraţilor noştri revoluţionari de la 1848, obligativitatea şi gratuitatea şcolii pentru popor a figurat la loc de cinste. De altfel, pentru forţele progresiste, din orice ţară, niciodată nu s-au separat revendicările sociale de cele culturale.

Baza învăţământului menit să răspundă cerinţelor vieţii sociale din etapa respectivă a fost pusă prin Legea instrucţiei din 1864, prima legiferare a obligativităţii şi gratuităţii învăţământului nostru. Cu această ocazie s-a legiferat durata şcolii generale la 4 ani, obligatorie şi gratuită pentru toţi fiii poporului - băieţi şi fete - precum şi organizarea liceului. Regimurile burghezo-moşiereşti, ostile intereselor maselor populare, n-au aplicat legea decît în parte.

Către sfîrşitul aceluiaşi veac, legile învăţămîntului din 1898 şi 1899 s-au ocupat de organizarea liceului în trei secţii : reală, modernă şi clasică.Ele se datoresc lui Spiru Haret, eminent om de şcoală cu largi vederi democratice

Preocuparea de prelungire a şcolii generale a fost în atenţia forţelor noastre progresiste încă de la începutul acestui veac. Dezideratele lor au fost concretizate, în mod parţial, în legea învăţământului din 1924, care prelungea învăţământul primar cu încă trei clase (V-VII) pentru copiii care nu continuau studiile în şcolile de grad secundar. In aceeaşi perioadă a fost reorganizat şi învăţământul secundar pe diferite tipuri de şcoli: licee teoretice, comerciale, industriale, şcoli normale, etc.

Aceste măsuri îmbucurătoare pentru progresul cultural al unui popor n-au avut un ecou profund în masele populare, din cauza slabei asistenţe a statului pentru copiii oamenilor din cele mai largi pături populare lipsite de o situaţie economică ce le-ar fi permis să-şi întreţină fiii în cle.

Încă de la apariţia sa, clasa muncitoare din România a militat permanent pentru un învăţământ pus în întregime în slujba intereselor maselor populare. Partidul Comunist Român a preluat acest deziderat şi a militat pentru realizarea lui. După Eliberare, prin Legea de reformă a învăţământului din 3 august 1948, şcoala de toate gradele a fost aşezată pe baze noi, democratice, accesibilă tuturor copiilor şi tinerilor de la oraşe şi sate indiferent de sex, religie şi naţionalitate. Învăţământul a devenit de stat, cu structură unitară şi caracter laic. Legea a dat învăţământului o orientare ştiinţifică întemeiată pe concepţia marxist-leninistă. Noile condiţii sociale au asigurat posibilitatea obligativităţii şcolare de 4 ani şi au creat premisele prelungirii ei către şcoala generală de 7 ani, realizată la 1 sept.1961. La această dată s-a trecut la şcoala generală de 8 ani. Legea de dezvoltare a învăţământului de cultură generală din 13 mai 1968 a fixat durata şcolii generale la 10 ani. Aceasta a situat ţara noastră printre ţările cu durata cea mai lungă a învăţământului general şi obligatoriu.

De conţinutul şi perspectiva şcolii generale şi obligatorii prin cele două legi de după Eliberare ne ocupăm pe larg în capitolul următor.

2.- SCOALA DE CULTURA GENERALA SI SLUJITORII EI IN ATENTIA REGIMULUI NOSTRU

Statul nostru socialist, ţinînd seama de faptul că personalul didactic de toate gradele îşi îndeplineşte cu cinste sarcinile ce-i revin, a luat o serie de măsuri privitoare la îmbunătăţirea condiţiilor materiale şi la înlesnirea posibilităţilor de creştere a nivelului profesional şi ideologic.

Iată cîteva din prevederile Hotărîrii nr.826 din 11 august 1951 (Buletinul oficial nr.91 din 16 august 1951):

1.- Imbunătăţirea salarizării ţinînd seama de calificarea profesională şi de stagiul de activitate pedagogică.

2.- O indemnizaţie de instalare pentru cadrele numite pentru prima oară în învăţămînt, într-o altă localitate,

de cît aceea în care au domiciliat, egală cu un salariu lunar.

3.- Premierea periodică a cadrelor didactice care depun o muncă intensă şi obţin rezultate deosebite în activitatea profesională şi obştească.

4.- Asigurarea locuinţei şi a combustibilului de consiliile populare cadrelor didactice din localităţile unde funcţionează.

5.- Posibilitatea de a urma învăţămîntul superior fără frecvenţă acelor cadre didactice care nu au calificarea corespunzătoare.

6.- Infiinţarea Institutului de ştiinţe pedagogice, care se ocupă cu elaborarea planurilor de învăţămînt, a programelor analitice pentru fiecare obiect în parte, cu modernizarea învăţămîntului sub raportul conţinutului şi a metodelor de predare.

7.- Reorganizarea societăţilor ştiinţifice în cadrul cărora personalul didactic din învăţămîntul general şi liceal îşi poate manifesta preocupările ştiinţifice.

8.- Pentru stimularea activităţii profesionale şi obşteşti a cadrelor didactice s-a înfiinţat titlul didactic de învăţător fruntaş, profesor fruntaş, învăţător emerit, profesor emerit.

Prevederile acestei hotărîri au avut un efect mobilizator în activitatea profesională şi obştească a cadrelor didactice.

In continuarea măsurilor de îmbunătăţire a pregătirii profesionale menţionăm înfiinţarea Institutelor interregionale de perfecţionare a cadrelor didactice cu sedii în centrele universitare: Bucureşti, Iaşi, Cluj şi Timişoara. Ele organizează împreună cu inspectoratele şcolare judeţene, cursuri pe specialităţi de orientare profesională şi ideologică. Anual, un număr de cadre didactice au fost programate să urmeze aceste cursuri. După o pregătire prin studiul individual - după o programă analitică alcătuită de Ministerul Invăţămîntului - seria respectivă era chemată la sediul

Institutului unde se organizau lecţii de sinteză ţinute de cadre didactice cu o bună specializare. Cursurile însoţite de seminarii aveau o durată de 3o de zile. In timp de 5 ani, majoritatea cadrelor didactice au trecut prin aceste cursuri, care au constituit un sprijin substanţial în orientarea ideologică şi profesională a personalului didactic care îşi făcuse studiile înainte de reforma învăţămîntului din 3 august 1948. (Hotărîrea nr.1389 publicată în Colecţia de hotărîri şi dispoziţii ale Consiliului de miniştri, anul III, nr.42 din 12 august 1954). In desfăşurarea activităţii lor, aceste Institute - al căror număr a crescut, între timp, cu cele de la Craiova şi Braşov - au îndeplinit şi alte sarcini. Multă vreme au sprijinit pregătirea personalului didactic pentru obţinerea gradelor didactice. Cadrele acestor Institute efectuează inspecţiile speciale pentru obţinerea gradelor didactice. In cadrul lor se organizează examenele pentru obţinerea gradului de învăţător şi profesor definitiv şi de gradul II. Incepînd cu anul 197o/1971, în cadrul lor se organizează perfecţionarea continuă a cadrelor didactice, fiind sprijinite şi de centrele universitare.

Aceeaşi hotărîre prevedea înfiinţarea - în acelaşi scop - a cercurilor pedagogice pe specialităţi. Ele se ţin odată pe lună şi constau din dezbaterea unei probleme teoretice de specialitate şi din ţinerea unei lecţii practice de un cadru didactic. Constituirea şi organizarea cercurilor pedagogice pe oraşe şi comune se face de inspectoratele şcolare.

Legea de reformă a învăţămîntului din 3 august 1948 prevedea durata şcolii de cultură generală de 11 ani, faţă de 12 ani cît era durata ei pînă la această dată. Necesitatea de a scoate cît mai repede cadre cu o înaltă calificare a făcut ca începînd din anul şcolar 1951/52 durata aceleiaşi şcoli să scadă la 1o ani. Reducerea anilor de studii s-a făcut în dauna pregătirii temeinice a tineretului şi în contradicţie cu cerinţele construcţiei socialiste care impuneau ridicarea nivelului de cultură al întregului popor.

Remedierea s-a produs în anul 1956/57 cînd printr-o Hotărîre a C.C. al P.C.R. şi a consiliului de miniştri din

Scanned with OKEN Scanner

iulie 1956 s-a reintrodus învăţământul de 11 ani, iar prin Legea învăţământului din 13 mai 1968, s-a revenit la şcoala de cultură generală de 12 ani.

Scoala generală de 8 ani

Inainte de a arăta bazele şcolii generale de 8 ani, vom menţiona cîteva din etapele de dezvoltare a şcolii noastre generale de după Eliberare.

Prin reforma învăţământului de toate gradele din 3 august 1948 se hotăra ca durata şcolii generale obligatorie să fie de 4 ani. Se urmărea prin acest minimum de cunoştinţe să se lichideze analfabetismul şi să se închidă pentru totdeauna porţile neştiinţei de carte.

Pentru a răspunde cerinţelor de cultură ale oamenilor muncii chemaţi să înfăptuiască construirea socialismului, şcoala noastră generală obligatorie şi-a modificat durata şi planul de învăţământ în funcţie de etapele de dezvoltare a societăţii noastre.

Astfel, Congresul al VII-lea al P.C.R.) din decembrie 1955, a trasat ca sarcină - în directivele sale - realizarea învăţământului general şi obligatoriu de 7 ani. Intreg poporul trebuia pregătit prin şcoală la un nivel superior, pentru a corespunde cerinţelor societăţii noastre de industrializare. Generalizarea învăţământului nostru de 7 ani s-a terminat la 1 septembrie 1961.

Congresul al VIII-lea al P.C.R) din 2o-25 iunie 196o prevăzînd în directivele sale pe anii 196o-1965 o largă dezvoltare a tuturor ramurilor economiei şi culturii a prevăzut încheierea generalizării învăţământului de 7 ani (terminată la 1 sept.1961) şi trecerea treptată la şcoala generală de 8 ani. Această trecere a început la 1 septembrie 1961, cu clasa a V-a.

Scoala generală de 8 ani urmăreşte să asigure elevilor un orizont de cultură generală şi politehnic mai larg decît şcoala generală de 7 ani; să realizeze o mai strînsă legătură a învăţământului cu viaţa, să formeze la elevi deprinderi practice de muncă mai largi,

să dezvolte şi mai mult educaţia comunistă a elevilor.

Planul de învăţământ al şcolii generale de 8 ani:

Obiectele de învăţământ se eşalonează gradat pe ansamblul claselor I-VIII, ţinînd seama de particularităţile de vîrstă ale elevilor. Acest principiu este pus în aplicare prin programele analitice, scoţîndu-se unele cunoştinţe, mai puţin accesibile, dintr-o clasă şi trecîndu-le în clasa următoare. Adăugîndu-se încă un an, s-au făcut completările cerute de progresul ştiinţei şi tehnicii actuale. S-a realizat un raport mai just între grupele de obiecte din planul de învăţământ. Acestea au fost împărţite în trei mari grupe: a.Grupa de studii realist-practice, care cuprinde: ştiinţele naturii, cunoştinţe agricole, chimia, fizica, matematica, îndemînări practice (muncă în ateliere, în şcolile urbane şi practica agricolă în mediul sătesc). b.Grupa de studii umaniste, care cuprinde: limba română, istoria universală, istoria patriei, educaţia cetăţenească şi o limbă modernă. c. Grupa de studii privitoare la educaţia estetică (caligrafia, desenul, muzica, ansamblul coral) şi educaţia fizică.

Pregătirea cadrelor didactice pentru şcoala generală.

Invăţămîntul de cultură generală în Republica Socialistă România este organizat pe două şcoli: şcoala generală de 8 ani şi liceul. Rezultă că şi pregătirea cadrelor didactice se face în două instituţii: Institutele pedagogice de 3 ani şi Universităţile. In primele se pregătesc profesori pentru clasele V-VIII, în Universităţi, pentru licee.

Ce mod de predare s-a experimentat în şcoala generală?

Intr-un număr mai mare de şcoli generale de la sate şi oraşe s-a experimentat sistemul de predare pe specialităţi de la clasa I la clasa a VIII-a sau de la clasa a III-a la clasa a VIII-a. La ambele forme predau profesori calificaţi în Institutele pedagogice de 3 ani sau în Universităţi.

Ce avantaje prezintă acest învăţământ?

1.- Nivelul învăţământului este mai ridicat.

2.- Se înlătură pragul care există între clasa a IV-a şi clasa a V-a.

3.- Se pot crea catedre complete şi la şcolile cu un singur rînd de clase de la clasa I la clasa a VIII-a.

4.- Se rezolvă problema predării lucrărilor practice de atelier şi a lucrărilor practice agricole, fiindcă profesorii pregătiţi în facultăţile de fizică şi chimie pot preda cunoştinţe industriale şi lucrări practice de atelier; iar profesorii de ştiinţe naturale pot preda cunoştinţe agricole şi lucrări practice agricole.

In vederea predării pe specialităţi de la clasa I la clasa a VIII-a urmează să se predea în institutele pedagogice metodicele obiectelor respective şi pentru clasele I-IV.

Scoala generală de 10 ani.

Congresul al IX-lea al P.C.R. din 1965 a prevăzut în Directivele sale prelungirea duratei învăţământului obligatoriu, în vederea ridicării nivelului general de cultură al întregului popor, la 10 ani.

In ţările avansate din punct de vedere economic şi cultural şcolaritatea obligatorie a crescut de la 7-8 ani la 9-lo ani. Astfel, în Anglia, Franţa, S.U.A., U.R.S.S., R.D.G., R.P.Ugară învăţământul obligatoriu este de 10 ani. In Austria, R.F.G., R.S.Cehoslovacia, Grecia, Japonia, Suedia învăţământul obligatoriu este de 9 ani.

Mărirea duratei învăţământului obligatoriu s-a înfăptuit în multe ţări, prin coborîrea vîrstei de cuprindere în şcoală, la 6 ani. In altele, aceasta se înfăptuieşte prin creşterea limitei superioare a vîrstei de la 14 la 15 şi 16 ani. Tendinţa generală este însă de a soluţiona prelungirea şcolarităţii obligatorii prin coborîrea la vîrsta de 6 ani. După datele B.I.E. - U.N.E.S.C.O învăţământul începe de la vîrsta de 6 ani în 55 de ţări. La noi s-a adoptat limita inferioară a învăţământului obligatoriu de 6 ani.

Structura învăţământului obligatoriu are, de asemenea, trăsături specifice în fiecare ţară. Se conturează însă, două direcţii principale: în unele ţări (R.S.Cehoslovacă, R.D.G., Suedia) învăţământul obligatoriu se realizează într-un singur tip de şcoală, unică pentru toţi copiii. In altele însă, (Anglia, Elveţia, Franţa, R.F.G., Japonia, S.U.A) coexistă două, trei sau chiar patru tipuri de şcoli, în care se asigură o

pregătire diferențiată.

In țara noastră, școala generală de 10 ani a luat ființă în baza Legii pentru dezvoltarea învățămîntului de cultură generală votată de Marea Adunare Națională la 13 mai 1968, publicată în Buletinul oficial al R.S.România, anul al IV-lea nr.62 din 13 mai 1968.

Ea a început să funcționeze astfel: în anul școlar 1968/69 s-a făcut școlarizarea copiilor de 6 ani pentru clasa I. In anul școlar 1969/70 a luat ființă pentru prima oară clasa a IX-a a școlii generale de 10 ani, în care au fost cuprinși absolvenții clasei a VIII-a, care nu și-au continuat studiile în licee. In anul 1970/71 a funcționat și clasa a X-a a școlii generale obligatorii de 10 clase. In iunie 1971 am avut prima serie de absolvenți ai școlii generale obligatorii de 10 clase.

Din punct de vedere al structurii și conținutului școala generală de 10 ani se prezintă astfel: primele 6 clase funcționează pe baza unui plan de învățămînt comun; în clasele a VII-a și a VIII-a, ținînd seama că după promovarea clasei a VIII-a elevii se îndreaptă spre diferite tipuri de școli, se va face o ușoară diferențiere a studiilor în 3-4 direcții de orientare: umanistă, reală, practică (tehnică sau agricolă) și generală. (Spre aceasta din urmă se îndreaptă acei elevi care nu s-au hotărît pentru nici una din primele trei direcții de studii precum și cei care învață în școli cu un singur rînd de clase a VII-a și a VIII-a). Pregătirea diferențiată se realizează prin sporirea numărului de ore la disciplinele de profil, cît și prin introducerea unor noi obiecte.

In ciclul superior al școlii generale (clasele a IX-a și a X-a) se accentuează diversificarea studiilor începută în clasele a VII-a și a VIII-a și se întregește cultura generală a elevilor, prin continuarea studierii unor discipline ca: limba și literatura română, matematica, fizica, chimia, biologia, istoria, geografia, limbi străine, etc. Studiul acestor discipline are drept scop să adîncească și să lărgească corespunzător puterii de înțelegere a elevilor,

cunoştinţele predate în clasele precedente şi să completeze pregătirea lor pe latura culturii generale cu unele din principalele probleme prevăzute în programele de studiu ale claselor liceale, în aşa fel ca la absolvirea şcolii de 10 ani, tinerii să dobîndească un sistem închegat de cunoştinţe. Intrucît absolvenţii celor 10 clase vor urma şcoli profesionale sau se vor încadra în producţie, este necesar să se asigure în clasa a IX-a şi a X-a şi o pregătire tehnică-practică. In funcţie de condiţiile în care funcţionează şcolile, se vor preda discipline legate de industrie, agricultură, zootehnie, pomicultură, viticultură, contabilitate, desen tehnic, etc.

După absolvirea a 10 clase, tinerii vor putea urma diferite şcoli profesionale sau se vor încadra în producţie, calificîndu-se la locul de muncă (prin ucenicie şi cursuri de scurtă durată).

Elevii din clasele a IX-a şi a X-a ale şcolii generale, dornici să-şi continue studiile la liceu au posibilitatea să facă aceasta, în urma unor examene de diferenţă, trecînd în clasele corespunzătoare.

Adoptarea modalităţii propuse de prelungire a duratei învăţămîntului obligatoriu - de 10 ani - oferă posibilităţi pentru creşterea simţitoare a nivelului de cultură generală al întregului tineret.

Totodată se lichidează decalajul existent între vîrsta absolvirii şcolii generale (15 ani) şi vîrsta stabilită de Codul Muncii pentru angajare în producţie (16 ani), tinerii fiind menţinuţi sub influenţa organizată a şcolii pînă la vîrsta de 16 ani împliniţi.

Realizarea obligativităţii învăţămîntului de 10 ani (6-16 ani) situează R.S.România printre ţările cele mai avansate din punct de vedere al dezvoltării învăţămîntului şi culturii.

Legea învăţămîntului amintită se ocupă şi de alte probleme ale şcolii.

Una dintre ele priveşte liceul de cultură generală şi liceele de specialitate (agricole, economice, industriale, pedagogice, sanitare, etc), în care intră, prin concurs, elevii care termină clasa a VIII-a.

Liceul de cultură generală are o durată de 4 ani şi funcţionează cu următoarele secţii: reală, cu accent pe matematică, fizică, chimie; umanistă, cu accent pe studiul literaturii române, limbilor străine, filozofiei; clasică (într-un număr restrîns de şcoli). La stabilirea conţinutului fiecărei secţii se va avea în vedere că, în accepţiunea modernă a conceptului de cultură generală, limba şi literatura română, matematica trebuie să constituie disciplinele de bază la toate secţiile, urmînd ca obiectele care dau profilul fiecărei secţii să fie fizica, chimia, limbile moderne şi clasice.

Pentru elevii cu aptitudini şi rezultate deosebite la anumite discipline, se vor organiza, în continuare, clase speciale de matematică, fizică, limbi moderne, biologie şi chimie.

In privinţa perfecţionării învăţămîntului sub raportul conţinutului, al metodelor şi al altor mijloace, legea învăţămîntului specifică:

Pentru îmbunătăţirea pregătirii umaniste a tineretului, în liceu se va acorda o mai mare extindere istoriei filozofiei în cadrul materialismului dialectic şi istoric. Se vor introduce unele noţiuni de drept, iar la limba şi literatura română se vor preda capitole noi: stilistica literară, analiza şi compoziţia literară. Se va îmbunătăţi predarea istoriei literaturii universale şi a studiului limbilor moderne.

In privinţa metodelor de predare şi a altor mijloace de mărire a eficacităţii acestora, legea învăţămîntului prevede:.

Intrucît în viitor, laboratoarele vor juca un rol din ce în ce mai mare în pregătirea elevilor, Ministerul Invăţămîntului va asigura dotarea şcolilor cu laboratoare de lingvistică, cu noi tipuri de materiale didactice moderne, se va acorda o atenţie sporită dezvoltării producţiei mijloacelor audiovizuale moderne şi în special filmelor didactice, discurilor şi benzilor de magnetofon, precum şi înzestrării tuturor şcolilor cu aparate de proiecţie, magnetofoane, televizoare. Impreună cu Comitetul de stat pentru radio şi televiziune se vor lua măsuri de organizare a unor emisiuni speciale de radio şi teleşcoală, în sprijinul procesului de învăţămînt.

Scanned with OKEN Scanner

Congresul al X-lea al P.C.R. (6 August 1969) ocupîndu-se de dezvoltarea învăţămîntului în următorii cinci ani prevede o serie de măsuri care să aducă noi succese învăţămîntului nostru. Legea învăţămîntului din mai 1968 asigură orientarea şi cadrul de modernizare a învăţămîntului pe o lungă perioadă de timp.Congresul al X-lea al P.C.R. pune accentul pe activitatea organizatorică, practică. Progresul economic şi social al ţării noastre în cincinalul 1970-1975 este în funcţie de formarea şi calificarea cadrelor de oameni ai muncii de toate categoriile, de noi contingente de specialişti şi tehnicieni.De aceea: generalizarea învăţămîntului de 10 ani, perfecţionarea învăţămîntului liceal şi o mai realistă aşezare a învăţămîntului superior sînt obiective care susţin mersul înainte al societăţii noastre în acest cincinal.

In condiţiile generalizării şcolii de 10 ani se va trece la reducerea duratei de şcolarizare în învăţămîntul profesional, instruirea elevilor realizîndu-se în principal în producţie. In privinţa învăţămîntului liceal se va reconsidera raportul dintre liceele de cultură generală şi cele de specialitate, care pregătesc cadre medii producţiei, satisfăcîndu-se nevoile regiunilor cu acele cadre corespunzătoare specificului lor.Referitor la învăţămîntul superior se va pune accentul pe dezvoltarea învăţămîntului superior tehnic şi economic, acordîndu-se o atenţie deosebită pregătirii specialiştilor în domenii care reprezintă prioritate în tehnologia şi activitatea economică modernă. Si celelalte ramuri ale învăţămîntului universitar care asigură pregătirea profesorilor, medicilor, formarea de cercetători pentru ştiinţe sociale şi umaniste vor trebui perfecţionate.

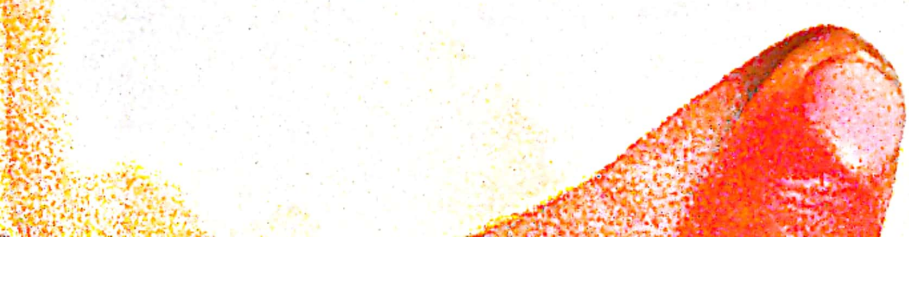
O sarcină primordială a învăţămîntului de toate gradele asupra căreia se insistă în Raportul la cel de al X-lea Congres al P.C.R. este "asigurarea unei strînse legături între şcoală şi viaţă,între şcoală şi nevoile practicii. Activitatea didactică în învăţămîntul mediu şi superior trebuie astfel concepută încît, paralel cu însuşirea cunoştinţelor teoretice, viitorii specialişti să aibă posibilitatea în anii de studii să efectueze

o temeinică activitate practică de specialitate care să le permită,după absolvire, să se integreze cît mai rapid în producţie, cu randament maxim". (p.50-51).

Această sarcină se concretizează în învăţămîntul de cultură generală în activitatea desfăşurată de elevi în atelierele şcolare înfiinţate pe lîngă cele mai multe şcoli. In învăţămîntul superior se înfăptuieşte diferenţiat, de la o specialitate la alta. In instituţiile de învăţămînt superior care pregătesc cadre didactice pentru diferite specialităţi această legătură între şcoală şi practică îmbracă două forme: practica pedagogică şi practica productivă.In cadrul practicii pedagogice - desfăşurată în şcoli generale şi licee - studenţii se pregătesc pentru viitoarea carieră, însuşindu-şi arta transmiterii cunoştinţelor de specialitate. Paralel cu aceasta ei fac şi o practică productivă în care pornind de la pregătirea de specialitate, efectuează o muncă concretă pe latura şi a altor aptitudini personale. Indrumările competente de la locul de muncă îi ajută pe tineri să cunoască mai devreme secretele profesionale şi să se exerciteze într-o muncă complimentară carierii didactice. In felul acesta răspundem sarcinii formulată în Raport: "Formarea de deprinderi practice şi pregătirea tineretului pentru viaţa socială activă trebuie să constituie preocupări şi pentru învăţămîntul cu profil teoretic, umanist"(p.51).

Lucrînd în felul acesta şcoala de toate gradele îşi îndeplineşte mai bine - aşa cum se arată în Raport - " nobila misiune de formare a noilor generaţii ale patriei, de pregătire a constructorilor de mîine ai socialismului şi comunismului pe pămîntul României"(p.51).

Pentru ca sarcinile didactice să fie îndeplinite la nivelul progresului mereu crescînd al tuturor ramurilor ştiinţei Ministerul Invăţămîntului organizează - în cadrul Institutelor interregionale de perfecţionare a cadrelor didactice - cursuri care"asigură împrospătarea sistematică a cunoştinţelor" cadrelor didactice, pe specialităţi. Necesitatea acestei acţiuni este subliniată în felul următor în Raport : "Trebuie înţeles că în condiţiile progresului actual al tehnicii, ale revoluţiei tehnico-ştiinţifice, cunoştinţele acumulate cu ani în urmă



nu mai pot ajuta pe specialist să-şi îndeplinească în bune condiţii sarcinile. De aceea, înprospătarea periodică a cunoştinţelor este una din problemele de bază ale asigurării progresului economiei, ştiinţei şi culturii în ţara noastră" (p.50). In cadrul cursurilor amintite, cadre didactice universitare în colaborare cu cadrele institutelor interregionale de perfecţionare aduc în faţa profesorilor - veniţi din diferite colţuri ale regiunilor ţării - problemele noi ale specialităţii sau puncte de vedere noi în tratarea unor capitole ale specialităţii respective.

Astfel îndrumată şcoala noastră de toate gradele pe laturea ei informativă, Documentele de partid din ultimul timp i-au dat un impuls şi pe laturea formativă. In expunerea sa de la Plenara C.C.. al P.C.R. din 3-5 noiembrie a.c., tovarăşul Nicolae Ceauşescu arăta care este ţelul nobil al tuturor eforturilor din unităţile noastre de învăţămînt: "Trebuie să facem din fiecare unitate şcolară un puternic centru de educaţie în spirit socialist şi comunist a copiilor şi tinerilor. Fiecare educator, învăţător şi profesor din întregul sistem de învăţămînt trebuie să fie atît un bun specialist în domeniul său, cît şi un bun educator comunist. Numai îmbinînd aceste două calităţi, cadrele didactice îşi vor putea îndeplini în bune condiţii sarcina de înaltă responsabilitate şi onoare pe care o au în formarea tinerei generaţii", (p.60).

Avînd în vedere şi tineretul căruia i se adresează şcoala astfel îndrumată, tovarăşul Nicolae Ceauşescu le spunea în cuvîntarea de la începutul acestui an şcolar : "Vouă vă va reveni sarcina de a ridica România pe culmile civilizaţiei moderne, pe culmile luminoase ale socialismului. Pentru a putea să vă îndepliniţi mîine această misiune de înaltă răspundere trebuie să vă pregătiţi astăzi, să învăţaţi, să învăţaţi, să îmletiţi învăţămîntul cu munca, cu practica, cu viaţa. Numai aşa veţi putea fi în stare să continuaţi, pe o treaptă superioară, ceea ce au înfăptuit şi înfăptuiesc înaintaşii voştri".

C A P I T O L U L II

PROBLEMELE INTRODUCTIVE ALE METODICII

1.- Obiectul. In planul de învăţămînt al Universităţilor şi Institutelor pedagogice de 3 ani se găsesc discipline care pregătesc viitoarele cadre didactice sub raport teoretic, înzestrîndu-i pe candidaţii pentru profesorat cu un volum de cunoştinţe teoretice, pe care la rîndul lor trebuie să le transmită elevilor din ciclul elementar şi mediu în cadrul unei programe analitice date.

Alături de aceste obiecte există pentru fiecare specialitate o disciplină care se ocupă cu modul de predare a cunoştinţelor legate de viitoarea carieră de profesor.

Metodica predării limbii şi literaturii române este o disciplină care se ocupă cu procesul didactic al lecţiilor de literatură şi limbă română în vederea transmiterii cunoştinţelor de la această disciplină elevilor din învăţămîntul elementar şi mediu.

2.- Scopul. Metodica predării limbii şi literaturii române răspunde la întrebările următoare:

a.- Pentru ce se predă limba şi literatura română în şcoala de cultură generală?

La această întrebare, Metodica precizează: Limba şi literatura română se predă cu scopul ca alături de celelalte obiecte din învăţămînt să contribuie la formarea educaţiei comuniste a elevilor prin formarea unei concepţii ştiinţifice despre natură şi societate, a educaţiei morale şi estetice a elevilor.

b.- Ce volum de cunoştinţe trebuie să se predea elevilor?

In legătură cu această întrebare, Metodica studiază programele analitice ale şcolii de cultură generală - de la fiecare clasă - după care sînt alcătuite manualele şcolare.

Scanned with OKEN Scanner

c.- In sfîrşit, Metodica răspunde şi la întrebarea: cum să se predea cunoştinţele de limba şi literatura română în şcoala de cultură generală? La această întrebare, Metodica arată care sînt tipurile de lecţii întîlnite la această disciplină, ce metode, procedee, principii pedagogice trebuie folosite în procesul de învăţămînt al acestui obiect, ce material didactic se foloseşte, cum se organizează lectura în afară de clasă, cum se realizează preocupările în legătură cu dezvoltarea exprimării corecte a elevilor în scris şi vorbire, cum se formează simţul artistic al elevilor în cadrul lecţiilor de literatură, etc.

3.- Raportul dintre pedagogie, didactică şi metodică.

Raportul dintre aceste trei discipline se vede din definirea lor.

Pedagogia este ştiinţa care se ocupă cu legile educaţiei şi instrucţiei tinerei generaţii. Ea îndrumează pe profesor să împletească strîns educaţia şi instrucţia în procesul de învăţămînt.

Didactica este disciplina pedagogică ce se ocupă cu principiile, metodele şi procedeele folosite în procesul de învăţămînt, indiferent de discipline sau avînd în vedere toate disciplinele.

Metodica este disciplina ce se ocupă cu principiile, metodele, procedeele, etc. folosite de fiecare obiect în parte în procesul de învăţămînt.

4.- Structura planului de lecţie+

Orice plan de lecţie cuprinde în partea I "Date generale" şi în partea a II-a "desfăşurarea lecţiei".

In cadrul "datelor generale", intră:

Titlul: - Plan de lecţie, căruia îi urmează:
- data .....
- clasa .....
- obiectul .....
.....
- subiectul lecţiei

+) După o expunere a prof.dr.docent St.Bîrsănescu făcută în faţa cadrelor didactice din oraşul Iaşi care conduc practica pedagogică a studenţilor.

- tipul lecţiei (de comunicare de noi cunoştinţe, de verificarea cunoştinţelor, de aprofundarea şi fixarea cunoştinţelor, de repetiţie, de sistematizare, etc.);
- conţinutul lecţiei
- scopul lecţiei (pe latura instructivă şi pe cea educativă);
- metoda folosită la lecţie
- principii didactice care trebuie respectate
- materialul didactic folosit la lecţie
- bibliografia folosită la lecţie

Desfăşurarea lecţiei:

- Organizarea clasei (Momentul organizatoric).
- Verificarea cunoştinţelor (a temei de zi, a lecţiei de zi). Pregătirea pentru lecţia nouă.
- Anunţarea subiectului lecţiei noi.
- Comunicarea noilor cunoştinţe
- Fixarea cunoştinţelor predate
- Tema pentru acasă.

Interpretarea datelor indicate în structura planului de lecţie.

- Menţionarea datei şi a clasei din planul lecţiei de zi (cu care se prezintă profesorul la clasă) trebuie să coincidă cu aceleaşi date din planul calendaristic pe care fiecare cadru didactic îl depune la direcţia şcolii, la începutul fiecărui trimestru.

- Se menţionează obiectul pentru a se putea preciza încadrarea subiectului. Vom scrie deci: Gramatică (şi nu Limba română) cînd predăm Predicatul.

- In legătură cu subiectul, se recomandă două lucruri:

1.- Subiectul să fie formulat identic sau cît mai apropiat de programa analitică.

2.- Subiectul să fie exprimat ca o temă unitară.

- In legătură cu tipul lecţiei, după natura ei menţionăm:

Tipurile de lecţii de lectură literară.....: lecţii de comunicare a cunoştinţelor (introductive, de analiză a operei literare, de caracterizare a operei literare, de concluzii), de repetare periodică şi finală.

Tipurile de lecţii de istorie literară: lecţiile de prezentare a epocii, lecţiile de prezentare a vieţii şi activităţii unui scriitor, lecţii de studiere a operei literare, lecţii de concluzii, lecţiile de repetare periodică şi finală. Tipurile de lecţii de gramatică: lecţiile de comunicare a cunoştinţelor, lecţii de formare a priceperilor şi deprinderilor de exprimare corectă orală şi scrisă, lecţiile de repetare şi de sistematizare a cunoştinţelor, lecţiile de verificare şi apreciere a cunoştinţelor şi deprinderilor.

- In legătură cu conţinutul, acesta se prezintă în mod succint. Este util să consemnăm şi aceasta, pentru că astfel sîntem obligaţi să luăm cunoştinţă în mod temeinic de conţinutul subiectului tratat şi în felul acesta vom menţiona celelalte puncte din plan - care urmează - cît mai aproape de sensul lor.

- Referitor la scopul lecţiei: să indicăm pe cel propriu ei. (Trebuie să avem în vedere că la orice lecţie urmărim un dublu scop: instructiv şi educativ. Ambele se realizează simultan. Numai formal menţionăm întîi pe cel instructiv şi apoi pe cel educativ. Conştienţi de acest lucru, aşezăm textele respective, fără a le mai da titulatura amintită). Scopul instructiv se referă la volumul de cunoştinţe, iar cel educativ la formarea deprinderilor, dezvoltarea unor anumite facultăţi sufleteşti: inteligenţa, memoria, atenţia, fantezia,etc. Fixarea scopului lecţiei este o problemă grea. Chiar cei mai versaţi profesori pot greşi indicînd ca scop al lecţiei scopul obiectului. (Dăm două exemple spre a se vedea indicarea cît mai sigură a scopului lecţiei. La lecţia de gramatică,la care predăm despre "pronumele demonstrativ" putem indica drept scop al lecţiei: însuşirea corectă,literară a formelor pronumelui demonstrativ: acesta - aceasta; acela - aceea, etc.; dezvoltarea interesului pentru cunoaşterea celor mai variate forme ale pronumelui demonstrativ, dezvoltarea gîndirii logice a elevilor, etc. La o lecţie de istorie literară la care facem

o lecţie de încheiere despre "Ion Creangă", menţionăm astfel scopul lecţiei: completarea cunoştinţelor dobîndite în cursul lecţiilor de analiză despre moştenirea literară a marelui humuleştean; dezvoltarea sentimentului de dragoste pentru opera lui Creangă).

- In legătură cu metoda pe care o folosim în desfăşurarea lecţiei, unii practicieni înşiră toate metodele: expunerea (cu cele trei forme ale ei: povestirea, prelegerea, explicarea sistematică), conversaţia (cu cele două forme: euristică (socratică) şi catihetică), demonstraţia, exerciţiile, lucrul cu manualul etc. Deşi într-o lecţie - în adevăr - folosim mai multe metode, este bine, ca în planul nostru de lecţie, să menţionăm metoda dominantă.(La lecţiile de literatură avem şi metode specifice acestei discipline: analiza literară, analiza gramaticală, exerciţiul, clasificarea, compararea).

- La fel procedăm şi cu principiile, indicînd pe cel dominant (principiul intuitiv, principiul însuşirii conştiente a cunoştinţelor, principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor, principiul sistematizării).

- O atenţie deosebită trebuie să acordăm, de asemenea, materialului didactic folosit la lecţie: tablouri, ilustrate, ediţii complete, etc. De asemenea este bine să verificăm pînă în cele mai mici amănunte aparatele pe care le folosim în cadrul metodelor audio-vizuale.

- Referitor la bibliografie, vom menţiona - după nivelul claselor - opera reprezentativă, precum şi comentariile cele mai adecvate.

Interpretarea datelor indicate la "desfăşurarea lecţiei"

- Organizarea clasei.Acesta este momentul luării contactului cu clasa. Se discută prezenţa elevilor în clasă. Se fac pregătirile pentru începerea activităţii în ora respectivă,observînd dacă sînt cele necesare scrisului pe tablă, dacă elevii au, de asemenea, tot ce le trebuie pentru scris.

- O dată asigurate acestea, se trece la verificarea cunoştinţelor din lecţia de zi. Această etapă cuprinde trei

momente: a). Verificarea temei, cînd există; b). verificarea lecţiei de zi. Aceasta se face prin chestionarea întregii clase, epuizînd problemele lecţiei. La lecţiile de gramatică verificarea se poate face prin exerciţii sau aplicaţii. Este bine să se încheie verificarea prin scurte aprecieri stimulatorii pentru clasă. c). Imediat după verificarea lecţiei, urmează pregătirea pentru lecţia nouă. Cînd lecţia de ascultare se leagă în mod organic cu lecţia care urmează să fie predată, atunci trecerea la aceasta se face direct, fără nici o pregătire. Dacă situaţia este alta, atunci se face o pregătire specială, care constă dintr-o aducere în conştiinţa elevilor a datelor de care avem nevoie în lecţia nouă.

- Anunţarea lecţiei noi. Pedagogia face cîteva recomandări cu privire la această verigă: a). să ne referim şi la capitolul din care face parte lecţia nouă; b). anunţînd lecţia nouă, să sugerăm importanţa ei, ca să mobilizăm atenţia elevilor; c). după caz, să anunţăm şi subtemele lecţiei noi, nu numai subiectul principal.

- Comunicarea cunoştinţelor noi îmbracă forme după clase şi după materia de predat. Astfel, ea se face prin povestire pentru clasele V-VIII, prin prelegere pentru celelalte clase ale şcolii de cultură generală. Ca observaţie generală: comunicarea de cunoştinţe reprezintă centrul unei ore de clasă. Ea cere să i se acorde o atenţie deosebită, Aici, realizăm şi folosim cele mai multe dintre datele de care ne-am ocupat în partea I a planului de lecţie: tipul lecţiei, scopul lecţiei, metoda, principiile didactice, materialul didactic, bibliografia de la care am plecat.

- Fixarea cunoştinţelor. Cu privire la această verigă avem mai multe drumuri: a). fixarea pe bază de interogare asupra celor predate; b). fixarea pe bază de exerciţii sau aplicaţii; c). fixarea cu ajutorul unei compoziţii. Se recomandă, apoi, ca profesorul, după ce a făcut fixarea cu ajutorul elevilor, să facă el însuşi o fixare prin rezumarea ideilor pe care le conţine lecţia respectivă.

- Tema pentru acasă. Această verigă implică două lucruri: a). indicarea lecţiei de pregătit acasă; b). indicarea temei de pregătit acasă. Referitor la tema de scris acasă, unii

pedagogi sînt de părere ca profesorul să înceapă tratarea ei încă din clasă, urmînd ca elevii s-o termine acasă. Aceasta îi uşurează pe elevi, dîndu-le o metodă de lucru. Alţi pedagogi recomandă ca - în această verigă - să lăsăm timp pentru eventualele întrebări puse de elevi în legătură cu lecţia.

Cronometrizarea părţilor lecţiei

Deşi nu există un acord unanim asupra acestei chestiuni, recomandăm - în linii mari - o cronometrizare de felul acesta:

- Organizarea lecţiei (momentul organizatoric)... 3 minute.
- Verificarea temelor şi a lecţiei de zi.... 15 minute
- Pregătirea pentru lecţia nouă..... 3 minute
- Anunţarea lecţiei noi..... 3 minute
- Predarea cunoştinţelor noi..... 2o minute
- Fixarea cunoştinţelor noi..... 6 minute
- Tema pentru acasă..... 3 minute

Trebuie să reţinem că mai întotdeauna lipseşte un moment din această cronometrizare, aşa că nu se depăşesc cele 5o de minute cît ţine orice lecţie.

Planul de lecţie şi realizarea lui

Planul de lecţie, aşa cum l-am indicat, reprezintă doar o directivă de lucru.

El este o schemă generală a activităţii profesorului dintr-o oră.

Incepătorii în activitatea didactică este bine să-şi facă un plan de lecţie amănunţit. Cînd se gîndeşte un plan de lecţie în amănunţime, sînt garanţii că se realizează o lecţie bună.

Planul lecţiei să fie făcut cu conştiinciozitate şi redactat ca o temă model.

Profesorilor în general şi celor trei în special, li se recomandă să fie foarte exigenţi în pregătirea lecţiilor.

5.- Analiza lecţiei mixte cu toate verigile*

In cele ce urmează arătăm viitorului profesor cum trebuie să-şi analizeze în spirit autocritic lecţia pe care a

*) După o expunere a prof.dr.docent Silvestru Găină făcută în faţa cadrelor didactice din oraşul Iaşi care conduc practica pedagogică a studenţilor.

ţinut-o şi tot o dată intenţionăm să-i dăm cîteva puncte de reper cum să analizeze lecţia colegilor săi în cadrul practicii pedagogice şi mai tîrziu în cadrul cercurilor pedagogice şi al comisiilor metodice.

In linii generale, analiza retrospectivă trebuie să urmeze ordinea cronologică a desfăşurării lecţiei.

Incepem cu unele constatări şi aprecieri preliminare de ordin general, şi apoi ne referim la etapele componente ale lecţiei, făcînd observaţii în legătură cu momentul organizatoric, continuînd cu constatări legate de verificarea temelor scrise, de verificarea lecţiei de zi, după care vine la rînd comunicarea noilor cunoştinţe, fixarea acestora şi terminăm cu observaţiile în legătură cu tema pentru acasă. Acestora le adăugăm aprecieri concluzive şi recomandări.

Modalitatea aceasta de a desfăşura discuţia asupra lecţiei ţinute, de la intrarea şi pînă la ieşirea profesorului din clasă, oferă posibilitatea de a realiza o analiză temeinică în care ordinea cronologică exprimă totodată ordinea logică, psihologică şi pedagogică a procesului instructiv-educativ din cuprinsul orei respective.

Să ne ocupăm mai de aproape de conţinutul fiecărei părţi a obiectivelor criticei noastre.

In introducere îşi au loc observaţii cu privire la scopul şi tipul lecţiei, arătînd dacă şi în ce măsură propunătorul a conceput just şi cu claritate finalităţile instructiv-educative cuprinse în tema sau subiectul lecţiei, dacă tipul de lecţie corespunde naturii subiectului.

Referitor la momentul organizatoric, trebuie căutat, dacă i s-a asigurat, printre altele, un caracter educativ; dacă, de pildă, propunătorul s-a mulţumit cu înregistrarea oarecum administrativă a absenţelor, sau s-a interesat, cu participare sufletească, de cauzele absenţelor elevilor.

Cu privire la prima verigă didactică a lecţiei: verificarea temelor şi a cunoştinţelor urmează să se analizeze: în ce condiţii s-a făcut verificarea temelor date pentru acasă şi a lecţiei de zi; dacă verificarea temelor a avut un carac-

ter formal - de pur control exterior - sau s-a făcut temeinic, prin sondaj sau prin refacerea unui exerciţiu la tablă; dacă această verificare a fost doar obiectul unui neobservat dialog particular între profesor şi elevul respectiv; sau dacă s-a făcut - cum se cuvine - în cîmpul atenţiei generale a clasei şi al participării mintale colective, căci e vorba doar de corectarea greşelilor - multe, comune mai multor elevi - de lămurirea şi punerea la punct a problemei respective. Referitor la verificarea lecţiei de zi este bine să se observe dacă aceasta a angajat întreaga clasă; dacă ea a urmărit să controleze reţinerea datelor cerute de programa analitică; dacă datele cerute reprezintă o însuşire conştientă şi activă din partea tuturor elevilor; dacă examinarea a păstrat un caracter unitar, distribuit pe idei principale sau s-a fărămiţat în prea multe întrebări şi răspunsuri; dacă formularea întrebărilor a fost adecvată, dacă succesiunea lor a avut un caracte sintetic, cum a fost distribuţia întrebărilor în clasă; cum s-au prezentat elevii în ceea ce priveşte cantitatea şi calitatea cunoştinţelor; dacă notarea elevilor a fost justă; cît timp a durat verificarea; dacă această verificare s-a încheiat cu o concluzie asupra temei date pentru acasă şi asupra lecţiei ascultate.

Se va cerceta în continuare, dacă şi în ce fel, s-a făcut tranziţia la tema nouă. Această tranziţie se poate face ori printr-o pregătire intelectuală - aducerea în planul întîi al conştiinţei acele date care înlesnesc înţelegerea cunoştinţelor noi, formînd un suport al acestora - ori prin crearea unei atmosfere şi dispoziţii psihice favorabile primirii noilor cunoştinţe.

Se va cerceta mai departe veriga centrală şi fundamentală a lecţiei de predare şi însuşire a materialului nou - comunicarea noilor cunostinţe - observîndu-se elementele specifice lecţiei analizate.

In cazul că este vorba de o lectie de gramatică se va vedea dacă s-a început conform normei gnoseologice marxist-leniniste "de la contemplarea vie la gîndirea abstractă şi de la aceasta la practică", cu prezentarea materialului lingvis-

Scanned with OKEN Scanner

tic, analiza acestuia, spre a descoperi esenţialul, generalizarea observaţiei şi enunţarea definiţiei.

In cazul că este vorba de o analiză literară la clasele V-VIII sau la clasele IX-XII, se va observa dacă fazele prin care a trecut analiza sînt adecvate speciei literare respective.

Referitor la această verigă, vor mai constitui obiectul analizei critice: caracterul ştiinţific şi justeţea orientării ideologice a conţinutului expus, concordanţa lui cu programa şcolară, legătura lui cu materialul însuşit anterior, cu actualitatea. Se va cerceta dacă metodele şi procedeele au fost bine alese, dacă durata acestei verigi este preponderentă în cadrul lecţiei, precum şi oportunitatea oricăror alte elemente şi aspecte instructive şi educative în legătură cu predarea şi însuşirea noilor cunoştinţe.

In continuare, vor fi analizate diverse aspecte ale verigii următoare: fixarea cunoştinţelor predate în veriga precedentă. Aici, se va observa: dacă fixarea s-a oprit numai la etapele hotărîtoare - culegînd numai ideile esenţiale - sau a fost excesiv de minuţioasă înnecînd esenţialul în detalii.

La lecţiile de gramatică, fixarea porneşte de la general la particular, de la abstract la concret, începîndusse cu definirea justă şi formularea clară a definiţiei, urmînd ca ea să primească un plus de consolidare prin exemple.

La lecţiile de lectură literară, prin fixare se urmăreşte să se vadă dacă elevii au surprins esenţialul din conţinutul speciei literare analizate, dacă au înţeles care sînt elementele specifice ei, dacă au surprins unitatea dialectică dintre conţinutul şi mijloacele de expresie ale bucăţii literare respective.

In legătură cu veriga ultimă: tema pentru acasă se va observa dacă era nevoie de o pregătire din clasă în vederea îndrumărilor date elevilor, ori dacă această îndrumare a fost excesivă.

In sfîrşit, discuţia se încheie cu o apreciere de ansamblu, cu propuneri, sugestii şi recomandări pentru o asemenea lecţie în viitor.

Scanned with OKEN Scanner

A N E X A I

CONCRETIZAREA UNUI PLAN DE LECTIE DE GRAMATICA

I.- Datele generale ale planului de lectie

Plan de lectie

Data.....
Clasa a V-a
Obiectul: Gramatică
Subiectul: Predarea noţiunii de adjectiv.
Tipul lecţiei: Lecţie de comunicare de cunoştinţe
Continutul: definiţia adjectivului
Scopul lecţiei:-să-i înveţe pe elevi să cunoască o nouă parte de vorbire: adjectivul;
-să-i înveţe cum se scriu adjectivele în diferite cazuri;
-să le dezvolte puterea de judecată prin stabilirea raporturilor dintre cuvinte.
Metoda: conversaţia
Principii: participarea conştientă şi activă.
Material didactic: exemplele necesare înţelegerii lecţiei.
Bibliografie: Manualul de limba română de clasa a V-a.

II.- Desfăşurarea lectiei

Momentul organizatoric: notarea absenţelor, pregătirea pentru lecţie, etc.
Verificarea cunoştinţelor:
- verificarea temei alcătuită acasă
- ascultarea lecţiei de zi
- trecerea la lecţia nouă

Anuntarea lecţiei noi: Astăzi învăţăm despre altă parte de vorbire: adjectivul.
Predarea. Sînt invitaţi elevii să deschidă caietele şi să scrie următoarele exemple:
- Copil cuminte şi babă frumoasă nu s-a văzut.

- Vremea bună de dimineaţă se cunoaşte
- Vorba dulce, mult aduce
- Baba călătoare, n-are sărbătoare

Analiza exemplelor

Citeşte elevul.....primul exemplu. Care sînt substantivele din acest exemplu?: copil...babă. Ce arată vorbele: cuminte, frumoasă (Insuşirea numelor de fiinţă). Se subliniază cuvintele respective şi se scrie în dreptul exemplului cuvîntul: însuşire.

Se citesc în continuare exemplele: 2, 3, 4 stabilindu-se că vorbele: bună, dulce, călătoare arată, ca şi vorbele din primul exemplu,însuşirea unor nume.

Generalizarea

Ce rol au cuvintele subliniate în exemplele analizate?
(Arată însuşiri ale numelor de fiinţă, lucruri, idei,etc).
Cum se numesc vorbele care au un asemenea rol? (Adjective).
Se formulează definiţia corectă a adjectivului.
Repetă mai mulţi elevi această definiţie.
Cum se scriu de obicei adjectivele?

Fixarea cunoştinţelor

Despre care parte de vorbire am învăţat astăzi?
Ce se numeşte adjectiv? Daţi exemple în propoziţii de adjective. Deschideţi manualul de limba română la pag.....
(Se citeşte un paragraf şi se arată care sînt adjectivele din text şi ce rol au acestea).

Tema pentru acasă: Scrieţi pe caiete paragraful următor şi subliniaţi adjectivele. (Este vorba de paragraful din aceeaşi [illegible] lectură.)

A N E X A II

CONCRETIZAREA UNUI PLAN DE LECTIE DE LECTURA LITERARA

I.- Datele generale ale planului de lectie

PLAN DE LECTIE

Data.....

Clasa a VII-a.....

Obiectul: Lectură literară
Subiectul: Moartea lui Castor de I.Al..Brătescu-Voineşti
Tipul de lectie: de comunicare de noi cunoştinţe.
Felul lecţiei de comunicare: lecţie de analiză literară
Conţinutul lectiei: Moartea lui Castor îi prilejuieşte autorului rememorarea întregii vieţi.
Scopul lecţiei - Elevii vor cunoaşte o altă scriere a lui I.Al.Brătescu-Voineşti.
- Dezvoltarea sentimentului de ataşament faţă de animalele de pe lîngă casa noastră.
- Dezvoltarea gustului artistic prin această scriere.

Metoda: expozitivă şi conversaţia.
Principii: participarea conştientă şi activă
Material didactic: Manualul şcolar

I.Al.Brătescu-Voineşti, Nuvele şi schiţe

II.- Desfăşurarea lecţiei

Verificarea cunostintelor
- Verificarea temei scrisă acasă
- Ascultarea lecţiei de zi (Se va povesti conţinutul lecţiei de zi, se vor caracteriza personajele şi se va preciza specia literară căreia aparţine).

Anuntarea lecţiei noi. Vom analiza în lecţia de azi o nuvelă de I.Al.Brătescu-Voineşti intitulată: "Moartea lui Castor".

Predarea
- Lectura expresivă a nuvelei.
- Ideea generală: De moartea lui Castor sînt legate multe amintiri ale scriitorului.
- Lectura pe unităţi metodice cu explicarea cuvintelor şi expresiilor mai rar întîlnite, apoi desprinderea ideilor principale din unităţile metodice respective.
- Povestirea bucăţii literare în vederea refacerii unităţii ei.

Scanned with OKEN Scanner

- Comentarea conţinutului bucăţii spre a scoate în evidenţă viaţa de familie în care s-a dezvoltat povestitorul.
- Analiza limbii şi a stilului acestei schiţe la nivelul cunoştinţelor elevilor în privinţa noţiunilor de teorie literară.

Fixarea cunoştinţelor

- Care este noua schiţă a lui I.Al.Brătescu-Voineşti pe care aţi învăţat-o?
- Care sînt ideile principale din ea?
- Ce puteţi spune despre felul cum a fost expus conţinutul acestei naraţiuni?

Tema pentru acasă

Reconstituiţi viaţa de familie a povestitorului după conţinutul acestei schiţe.

C A P I T O L U L III

PREGATIREA PROFESORULUI DE LIMBA SI LITERATURA ROMANA PENTRU LECTIE

Activitatea pe care o desfăşoară la catedră profesorul de limba şi literatura română - de altfel, ca şi oricare alt profesor - este deficilă şi plină de responsabilităţi. Profesorul este chemat să transmită cunoştinţe şi, în acelaşi timp, în mod implicit, să educe, să formeze anumite deprinderi, atitudini, sentimente, în fiecare lecţie. Activitatea profesorului în lecţii nu este spectaculară, prin rezultate imediate. Rezultatele muncii sale instructiv-educative se văd mult mai tîrziu, la acestea contribuind, cu cîte o părticică, fiecare lecţie.

Avînd în vedere marele rol al lecţiei în procesul instructiv-educativ, profesorul trebuie să acorde o susţinută atenţie pregătirii sale, pentru a asigura fiecărei lecţii maximum de eficienţă instructiv-formativă.

Vom puncta, în cele ce urmează, cîteva aspecte implicate în munca de pregătire a profesorului de limba şi literatura română pentru lecţie.

1.- Un element important, care asigură o corectă orientare a activităţii de pregătire a profesorului pentru lecţie, îl constituie nivelul pregătirii sale ştiinţifice, atins odată cu absolvirea facultăţii de filologie. Acest nivel reprezintă platforma, temelia pe care se va putea ridica, ulterior, edificiul cultural, ştiinţific şi metodic, prin acumulări zilnice, proces specific, parcurs şi trăit de orice intelectual. Este ştiut, doar, că omul învaţă cît trăieşte. Aceasta este valabil, mai ales, în cazul celor chemaţi, prin profesie, să instruiască pe alţii. Pregătirea de specialitate dobîndită în facultate asigură activităţii profesorului la catedră orizontul specific al disciplinei, acea privire de ansamblu asupra ştiinţei limbii şi a literaturii, orientarea filozofică, fără de care nu este posibilă aprecierea părţilor, stabilirea locului acestora în cadrul ansamblului. Pregătirea universitară asigură viitorului profe-

sor, prin metodele şi procedeele specifice de studiu intelectual, capacitatea de a continua singur activitatea de documentare şi cercetare, în domeniul disciplinei alese.

Din cele spuse, se înţelege, de la sine, că la absolvirea facultăţii, proaspătul profesor de limba şi literatura română nu stăpîneşte întregul ansamblu de cunoştinţe pe care va trebui să le predea elevilor, în clasele V-XII ale şcolii de cultură generală, la obiectul său. El stăpîneşte, însă, metoda de a cerceta, care-i asigură posibilitatea continuării studiului, în mod individual, în funcţie de cerinţele concrete ale practicii didactice.

2.- Predarea cunoştinţelor de gramatică a limbii române şi de literatură în şcoala de cultură generală este eşalonată pe mai mulţi ani de studiu, prin îmbinarea principiilor concentric şi liniar. Concretizarea acestei eşaloñări o reprezintă programele analitice, care repartizează, pe clase, volumul de cunoştinţe. Pregătirea pentru lecţie a profesorului trebuie să înceapă cu studierea programei şcolare, moment care se efectuează odată cu începerea fiecărui an şcolar şi a fiecărui trimestru, cînd volumul de cunoştinţe, prevăzut de programe pe clase, se repqrtizează pe lecţii, în funcţie de numărul de ore prevăzut. Eşalonarea lecţiilor pe săptămîni şi luni constituie planificarea calendaristică a predării materiei. O corectă diviziune a materiei pe lecţii asigură predarea şi însuşirea, în bune condiţiuni, a cunoştinţelor. Iată de ce spunem că pregătirea lecţiei începe odată cu studierea programei şcolare şi alcătuirea planificării.

3.- Fiecare lecţie în parte trebuie amănunţit pregătită. In practica şcolară, se întîlneşte frecvent situaţia în care profesorul predă, în fiecare an, aceleaşi teme, subiecte, în lecţii ţinute la mai multe clase paralele. In asemenea situaţie, predarea este ameninţată de un mare pericol: uniformizarea, sablonizarea lecţiilor. Asemenea aspecte trebuie categoric evitate, printr-o judicioasă şi conştiincioasă pregătire a fiecărei lecţii, indiferent dacă ea a mai fost predată. După cum se ştie, colectivele de elevi constituite în clase paralele nu sînt întotdeauna apropiate

ca pregătire aperceptivă, posibilităţi şi interese cognitive. De aceea, aceeaşi lecţie va trebui pregătită în funcţie de particularităţile specifice ale fiecărei clase.

4.- In stabilirea tuturor sarcinilor instructiv-educative ale lecţiei, de o deosebită importanţă este circumscrierea exactă a problemei de predat, a subiectului lecţiei. Operaţia este în strînsă legătură cu alcătuirea planificării, proces care cere delimitarea precisă a capitolelor materiei, a temelor şi subiectelor. Subiectul lecţiei trebuie delimitat şi formulat clar, el trebuind să constituie o unitate distinctă, într-o suită de probleme componente ale unei teme. De exemplu, în stabilirea subiectelor lecţiilor despre Gr.Alexandrescu, la anul I de liceu, se vor circumscrie, exact, în capitolul Literatura modernă, subcapitolul Gr.Alexandrescu, următoarele subiecte de lecţie:

a.- Gr.Alexandrescu, activitatea literară;
b.- Lirica patriotică a lui Gr.Alexandrescu."Umbra lui Mircea. La Cozia" - analiză literară;
c.- Fabulele lui Gr.Alexandrescu."Boul si viţelul", analiză literară;
d.- Locul lui Gr.Alexandrescu în literatura română.

5.- In strînsă legătură cu natura subiectului şi cu volumul cunoştinţelor implicate, se fixează scopul lecţiei. Acesta nu trebuie să fie ales în mod formal, ci el trebuie să reiasă, logic şi firesc, din conţinutul cunoştinţelor încadrate în problema de predat. Clarificarea scopului lecţiei constituie un alt aspect important, căruia profesorul se cuvine a-i acorda atenţia cuvenită, în pregătirea sa pentru lecţie. Nu trebuie uitat că prin intermediul fiecărei lecţii, se urmăreşte atît transmitere de cunoştinţe (instrucţie), cît şi formarea de priceperi, deprinderi, convingeri, sentimente (educaţie).

6.- Precizarea scopului mai este importantă, în cadrul pregătirii profesorului pentru lecţie şi pentru alegerea tipului de lecţie: comunicare, fixare, recapitulare; introductivă, de încheiere şi concluzii etc.

7.- După stabilirea clară a subiectului, scopului

şi tipului de lecţie, profesorul trebuie să treacă la studierea conţinutului ştiinţific al lecţiei, la munca de documentare privind volumul de cunoştinţe care va trebui abordat în predare. In acest scop, el va cerceta, mai întîi, manualul scolar, pentru a-şi da seama de concordanţa dintre programă şi manual, pentru a vedea care este volumul de cunoştinţe inclus de manual în subiectul lecţiei. Dacă este vorba de o lecţie de gramatică, se studiază exemplele, definiţiile şi regulile date în manual, se verifică exactitatea acestora cu alte studii de specialitate.

După consultarea manualului şcolar, profesorul are, deci, obligaţia să se adreseze bibliografiei de specialitate legată de subiectul lecţiei, nu pentru a supraîncărca elevii cu cunoştinţe în plus, faţă de cele prevăzute în programe, ci pentru orientarea ştiinţifică generală a sa; pentru a fi capabil a stabili, spontan, în timpul lecţiei, diferite asociaţii şi disociaţii, care au o vădită înrîurire asupra elevilor, incitîndu-le setea de a şti şi studia. In categoria acestei bibliografii generale, intră, în primul rînd, Gramatica limbii române (2 vol.,ed.Acad.R.S.R.) şi istoriile literare existente, apoi diferitele dicţionare: Dicţionarul limbii române moderne, Dicţionarul enciclopedic român, Dicţionar de neologisme, Dicţionar de maxime comentat (T.Vianu), Dicţionar filozofic, Dicţionar de etică pentru tineret, Dictionar de terminologie literară, un dicţionar al înţelepciunii (Th.Simenski) ş.a. Pregătirea unei lecţii de lectură literară (la cls.V-VIII) sau de literatură(cls.IX-XII) necesită, în mod curent, folosirea unor asemenea dicţionare, care pot ajuta profesorul în explicarea unor termeni, expresii, a unor referinţe de cultură generală întîlnite în operele care se analizează. Pregătirea lecţiilor care au ca subiect aspecte ale literaturii contemporane obligă profesorul de limba română să fie la curent cu noile apariţii editoriale, cu presa literară contemporană. Lecţiile consacrate fenomenului literar actual nu pot avea densitate şi virtuţi educative dacă profesorul nu urmăreşte, consecvent, publicaţiile literare şi de cultură importante ca: Viaţa românească, România literară, Contemporanul ş.a.

In cazul cînd lecţia are ca subiect discutarea unei opere literare, se înţelege de la sine că pregătirea profesorului pentru lecţie presupune, înainte de toate, lectura atentă şi integrală a operei respective. Se impune, aici, a preciza necesitatea reluării lecturii operelor, după un anumit timp, pentru ca profesorul să aibă, întotdeauna, proaspete în memorie aspectele de conţinut (chiar şi în detalii) ale operelor care se analizează sau se caracterizează în clasă.

Studiind materialul faptic, de conţinut, înscris în aria subiectului lecţiei, profesorul trebuie să acorde atenţie mare selectării exemplelor pe care le va invoca în discuţii, în timpul lecţiei. In cazul lecţiilor de gramatică, este absolut nepermisă intrarea profesorului în clasă, fără a fi în situaţia de a avea selectate exemplele cele mai potrivite pentru noţiunea pe care o predă, pentru exerciţiile de fixare, consolidare şi recapitulare pe care urmăreşte a le face. De asemenea, la lecţiile de lectură literară (cls. V-VIII) şi literatură (cls.IX-XII), profesorul trebuie să-şi selecteze şi delimiteze cu grijă, din timp, citatele din operele literare sau din bibliografia critică pe care o va utiliza. Folosirea lor, în mod operativ, depinde de atenţia cu care profesorul s-a pregătit pentru lecţie.

In legătură cu studierea conţinutului ştiinţific al lecţiei, am dori să se reţină obligaţia ca profesorul să nu intre în clasă pînă nu şi-a clarificat bine el însuşi problemele ce urmează a le preda. Neglijenţa faţă de această cerinţă poate fi scump plătită de către profesor. Elevii intuiesc carenţele pregătirii profesorului şi, în cel mai "fericit" caz, cînd nu se ridică să-i pună întrebări, ei îl învăluie într-o privire ironic compătimitoare, ceea ce poate însemna pentru un profesor responsabil un penibil act de acuzare. In asemenea situaţii, autoritatea, prestigiul lui sînt iremediabil pierdute, în faţa elevilor săi.

8.- In pregătirea lecţiei, profesorul nu trebuie să neglijeze fondul aperceptival clasei. Cunoaşterea nivelului de pregătire a elevilor, lacunelor, a intereselor şi preferinţelor lor intră în atenţia profesorului, în munca de pre-

gătire a unei lecţii, în măsura în care el are nevoie să ştie pe cea anume cunoştinţe ale elevilor se va sprijini, în predarea cunoştinţelor noi, ce probleme noi vor putea fi înţelese mai lesne, care din acestea vor fi mai greu receptate, ce fapte pot fi date în plus, faţă de nivelul programei, dacă asemenea fapte sînt de natură a stîrni interesul elevilor sau nu.

9.- Un alt element important al pregătirii profesorului pentru lecţie îl constituie clarificarea modalităţilor de rezolvare a sarcinilor generale şi a celor speciale ale obiectului, în cadrul lecţiei. Acest aspect este în strînsă legătură cu scopul lecţiei. Toate lecţiile de gramatică şi de literatură contribuie, unele într-o măsură mai mare, altele în una mai mică, în funcţie de natura subiectului şi de tipul ei, la realizarea sarcinilor obiectului limba şi literatura română, în şcoala generală. Profesorul trebuie să ştie însă, în mod foarte precis, ce sarcini anume va urmări în fiecare lecţie, cît şi modalităţile adoptate. In lecţia de gramatică, el îşi va concentra, mai ales, atenţia asupra dezvoltării gîndirii, prin utilizarea conversaţiei, a analizei gramaticale şi a exerciţiilor, asupra dezvoltării deprinderilor ortografice; în lecţiile de literatură, va urmări dezvoltarea vorbirii, prin antrenarea elevilor în povestire, formarea şi dezvoltarea gustului estetic, prin lectura expresivă, lectura pe roluri, prin analiza procedeelor vorbirii poetice etc.

10.- In strînsă legătură cu sarcinile menţionate, profesorul trebuie să stabilească mersul firesc al lecţiei, în chiar momentul conceperii ei. In funcţie de ideea lecţiei (scop, sarcini speciale), el îşi propune, moment cu moment, desfăşurarea, drumul activităţii sale în timpul lecţiei, precizîndu-se, totodată, metodele si procedeele la care va recurge, în fiecare moment al ei. Cu aceasta, pregătirea profesorului pentru lecţie intră în faza conceperei metodice. Pentru pregătirea metodică a lecţiei, profesorul consultă metodicile obiectului şi diferitele studii de acest fel existente. El nu trebuie să ia recomandările din aceste lucrări ca obli-

gatorii, ca avînd o valabilitate absolută, ci ca pe niște recomandări valoroase, dar care pot fi susceptibile de modificări, atunci cînd sînt transpuse în practică. In această privință, experiența profesorului joacă un rol important. Dar dacă indicațiile metodicii au o valoare relativă, lăsînd profesorului libertatea de a le adapta la condițiile concrete în care predă, aceasta nu înseamnă că el poate ignora prețioasa experiență acumulată de-a lungul anilor și sintetizată în metodici. E adevărat că studiul metodicii, singur, nu ne poate face, peste noapte, profesori buni. Dar tot atît de adevărat este și faptul că studierea metodicii poate să ne scutească de căutări, rătăciri, erori, că ne ușurează și ne scurtează drumul pentru realizarea sarcinilor ce ne stau în față, în predarea obiectului nostru.

Multă atenție trebuie acordată, în cadrul pregătirii metodice a lecției, alegerii, repartizării (pe momentele lecției) și modalității de utilizare a materialului didactic clasic și modern. Folosirea materialului didactic nu are loc oricum, fără o prealabilă pregătire. Destule probleme ridică nu numai procurarea sau alegerea diferitelor materiale ilustrative, ci și manevrarea lor în timpul lecției. Profesorul trebuie să stabilească precis, nu numai cînd și ce materiale va folosi, ci și cît timp le va acorda, precum și cum vor fi expuse un portret, o ilustrație, o hartă literară, un diafilm, sau cum se va manevra magnetofonul sau picupul, pentru realizarea audițiilor propuse. In legătură cu utilizarea mijloacelor audio-vizuale profesorul are obligația ca, în pregătirea lecției, în cadrul cabinetului metodic al școlii[x], să se familiarizeze cu aparatura, să învețe a o folosi, să vizioneze sau să audieze, în prealabil, secvențele pe care le va reproduce în clasă, pentru a evita unele accidente de ordin tehnic, în timpul lecției.

11.- In cadrul lecțiilor se face - după cum se știe - și verificarea cunoștințelor elevilor, a gradului în care ei și-au însușit materia predată anterior, a stadiului dezvoltării priceperilor și deprinderilor practice legate de disciplina predată. In pregătirea unei lecții, profesorul trebuie să se

[x] Vezi capitolul acesta.

preocupe şi de felul în care va realiza verificarea cunoştinţelor. Pentru aceasta, el îşi va propune să asculte, în mod special, anumiţi elevi, îi va fixa, în planul de lecţiei, sau în schiţa de plan. Operaţia face parte din preocuparea permanentă a profesorului de a asigura ritmicitatea şi seriozitatea notării elevilor. Tot în legătură cu verificarea cunoştinţelor, se pot stabili şi unele întrebări principale, care vor alcătui ghidul discuţiei de verificare. Clarificarea unor probleme privind ascultarea şi notarea elevilor profesorul o poate face prin studierea tratatelor de docimologie existente.

12.- Toate problemele importante privind conţinutul ştiinţific al lecţiei, cît şi desfăşurarea ei metodică se consemnează într-un plan sau schiţă de plan de lecţie. Toţi profesorii stagiari au obligaţia statutară de a-şi alcătui asemenea schiţe de plan, pentru oricare tip de lecţie. Ceilalţi profesori au această obligaţie numai pentru lecţiile de recapitulare. De reţinut este însă faptul că nu există profesor adevărat, pasionat de profesiune şi pătruns de înaltele responsabilităţi ale acestei munci, care, indiferent de experienţă şi vechime, să nu-şi schiţeze, într-un fel sau altul, înainte de a intra în clasă, momentele principale ale activităţii pe care o vor desfăşura cu elevii, sarcinile instructiv-educative, procedura de ansamblu.

13.- Un aspect al pregătirii profesorului de limba şi literatura română pentru lecţie, care nu trebuie neglijat, este şi integrarea conţinutului lecţiei în universul afectiv al profesorului, care-i va favoriza trăirea, participarea afectivă intensă, pe parcursul desfăşurării tuturor activităţilor din lecţie. Profesorul de limba română nu trebuie să acţioneze obiectivist, fără participare emotivă. Interesul şi dragostea elevilor pentru obiect, în cazul nostru, pentru frumuseţile limbii şi literaturii române, depind, în mare măsură, de însufleţirea manifestată de profesor faţă de materia pe care o predă. Atmosfera emoţională în lecţie nu este ultimul aspect de care trebuie să se preocupe profesorul, atunci cînd îşi pregăteşte lecţia.

Scanned with OKEN Scanner

14.- In fine, se cuvine a consemna, în cadrul problemelor cărora profesorul trebuie să le acorde atenţie, în pregătirea sa pentru lecţie, preocuparea pentru o ţinută corespunzătoare în faţa clasei. Profesorul constituie un model din toate punctele de vedere pentru elevii săi. De aceea, el trebuie să se preocupe ca ţinuta sa vestimentară să fie îngrijită, sobră, ca vorbirea sa să fie nu numai corectă, ci şi nuanţată şi distinsă, ca mimica sa să exteriorizeze ceva din participarea afectivă la lecţie, în sfîrşit, ca gesturile şi mişcarea sa, în faţa clasei, să fie reţinute, dar sugestive.

Planificarea calendaristică a materiei

Intocmirea planificării calendaristice, care reprezintă repartizarea materiei pe lecţii, este o parte importantă a muncii de pregătire a profesorului pentru activitatea la catedră.

Planificarea calendaristică se întocmeşte trimestrial. Profesorul pleacă, în întocmirea planificării, de la programa şcolară, care prevede volumul de cunoştinţe, compartimentarea lor în capitole şi subcapitole, numărul total de ore afectat predării obiectului, pe clase, precum şi numărul de ore pentru fiecare capitol, sau subcapitol. Profesorul trebuie să împartă pe lecţii materia specificată în programă şi să le eşaloneze pe ore, zile, săptămîni, luni. Iată de ce documentul obţinut, în urma unui asemenea operaţii, poartă numele de planificare calendaristică.

Inaintea întocmirii planificării pentru primul trimetru al anului şcolar, se întocmeşte aşa numita planificare anuală, în care se consemnează numărul total, anual, de ore repartizate obiectului la clasa respectivă, împărţirea acestor ore pe trimestre, repartizarea lor pe ore de predare, ore de compunere, ore de control a lecturii particulare, ore pentru lucrările de control trimestriale, ore la dispoziţia profesorului.

Trecînd la redactarea planificării trimestriale, profesorul trebuie să respecte mai multe cerinţe.

1.- Numărul de ore prevăzut de programă pentru predarea unor capitole sau subcapitole nu are valabilitate absolu-

tă. El poate fi modificat, în plus sau în minus, de către profesor, în funcţie de condiţiile concrete, specifice colectivului de elevi cu care lucrează. De unde, necesitatea cunoaşterii de către profesor a nivelului de pregătire a clasei se impune ca o cerinţă importantă a muncii de întocmire a planificării. O planificare nu poate fi valabilă pentru toate seriile paralele ale unei clase, pentru că nu toate acestea se află la acelaşi nivel de pregătire. De aici, obligaţia întocmirii de planificări în care să se consemneze acţiuni diferenţiate, pe clase, în funcţie de particularităţile colectivelor respective.

2.- Respectarea gradului de dificultate a unor probleme este o altă cerinţă pe care profesorul trebuie să o aibă în atenţie, în momentul întocmirii planificării. Sînt probleme care ridică greutăţi în însuşirea lor de către elevi, altele care au implicaţii practice mai profunde. Acestora profesorul are libertatea de a le repartiza ore în plus, faţă de cele prevăzute în programă, printr-o reevaluare a numărului de ore specificate la alte capitole. De exemplu, cazurile, pronumele personal, reflexiv, verbul ş.a. sînt probleme cărora profesorul poate să le acorde un număr sporit de ore.

3.- Insuşirea cunoştinţelor este un proces intelectual complex. Ea nu se poate realiza numai prin lecţii de comunicare, ci solicită şi activităţi didactice de repetare şi de control. Programa analitică nu prevede, întotdeauna, cîte ore se vor folosi pentru predarea unor noţiuni, cîte pentru repetare. De aceea, profesorul are sarcina de a prevedea, în planificare, numărul de ore necesar pentru predare cît şi numărul de ore care vor fi folosite pentru repetare şi control.

4.- O mare atenţie trebuie acordată repartizării de ore necesare formării anumitor deprinderi de exprimare orală şi scrisă, aceasta, cu deosebire la clasele V-VIII. In asemenea lecţii, se vor face aplicaţii, care urmăresc revitalizarea cunoştinţelor mai vechi şi consolidarea celor mai recente. Orele speciale de aplicaţii fac parte din activitatea orientată spre formarea deprinderilor ortografice, în

Scanned with OKEN Scanner

general, de exprimare corectă în scris.

5.- Planificarea trebuie să consemneze evidenţa preocupării profesorului pentru studiul individual al elevilor. In acest sens, ea trebuie să însereze şi felul temelor care vor fi date acasă elevilor. Alegerea temelor nu trebuie să aibă un caracter formal. Temele se indică după atenta evaluare a dificultăţilor cunoştinţelor din aria subiectului lecţiei, cît şi după precizarea valenţelor formative ale acestor cunoştinţe.

Din cele spuse pînă acum, reiese ideea că planificarea nu constituie un document formal, ci că ea este un aspect indispensabil al muncii instructiv-educative desfăşurată de profesor la catedră. Planificarea este oglinda care înfăţişează, concis, felul cum profesorul şi-a organizat procesul instructiv-educativ la obiectul său şi la clasele la care predă.

Planificarea la gramatică trebuie să cuprindă:
- repartizarea materiei pe lecţii;
- repartizarea acestora pe ore şi zile;
- precizarea lecţiilor de aplicaţii, repetare şi control;
- precizarea temelor care vor fi date acasă elevilor.

Dăm, în continuare, un exemplu de planificare trimestrială la gramatică, pentru cls. a V-a, trimestrul II:

Nr. crt.al lecţiilor	Capitolul şi subiectul lecţiilor	Nr.de ore	Termen calend.	Tema pentru acasă
	VERBUL (14 ore)			
1.	Verbul:definiţie;persoană şi număr	1		Exerc.1 din manual,p.135.
2.	Timpurile verbului.Prezentul	1	1o-15.I	Exerc.2 din manual p.135.
3.	Timpul trecut	1		Exerc.1 din man.p.138
4.	Viitorul.Recapitularea timpurilor	1	17-22.I	Analiza verb.după tabel
5.	Modurile verbului.Modurile personale.	2	24-29.I	Exerc.1,2 - p.143

6.	Modurile nepersonale	1		Exerc.2,3 - p.144.
7.	Cele 4 conjugări ale verbelor	1	31.I-5.II	Repartizarea verb.(după tabel)
8.	Verbele ajutătoare.Conjugarea verbului a fi	1		De conjugat în prop.
9.	Verbele ajut.Conjugarea verbului a avea	1	7-12.II	"
1o.	Verbele ajut.Conjugarea verbului a vrea(a voi)	1		"
11.	Conjugarea verbelor la diateza activă	2	14-19.II	Exerc.1,p.157
12.	Ortografia verbelor. Exerciţii aplicative	1	21-26.II	Analiza verbelor dintr-un text
	ADVERBUL (2 ore)			
13.	Adverbul:definiţie. Felurile adv.	1		Exerc.1, p.161
14.	Ortografia adv.Adjective folosite ca adverbe	1	28.II-5.III	De dat exemple în prop.
15.	Prepoziţia	1		Exerc.1,p.162
16.	Conjuncţia	1	7-12.III	Exerc.2,p.164.
17.	Interjecţia	1		Exemple cu diferite interjecţii, în prop.
18.	Analiză morfologică (recapitulativă)	1	14-19. III	
	SINTAXA Sintaxa propoziţiei (7 ore)			
19.	Propoziţia.Părţile principale.Subiectul	1		Compunere cu propoziţii simple.
2o.	Predicatul.Predicatul verbal	1	21-26 III	Exerc.2, p.17o
21.	Predicatul nominal	2	28.III-2.IV	Exerc.1, p.171

Iată un exemplu de planificare la lectură literară, pentru cls. a VIII-a, trimestrul II:

Nr.crt. al lecţ.	Capitolul şi subiectul lecţiilor	Nr. de ore	Termen calend.	Tema pentru acasă
	I.L.CARAGIALE: "O scrisoare pierdută".(3 ore)			
1.	Caragiale.Notă biografică."O scrisoare pierdută",lectură pe roluri.	1		De caracterizat oral person.
2.	"O scrisoare pierdută", analiză pe baza fragmentului.	1	1o-15.I	De urmărit procedeele de caract.a person.din piesă.
3.	Opera dramatică.Comedia. Analiza literară a unei opere dramatice.	1		Compunere cu tema: Analiza literară a piesei "O scrisoare pierdută"
4.	Discutarea compunerii	1	17-22.I	(după plan)

I.SLAVICI			
5. I.Slavici:"Budulea Taichii". Analiză literară.	2	24-29.I	Analiza procedeelor artistice din nuvela lui Slavici.
6. Compunere după model: paralela(pe baza bucăţii "Eminescu şi Caragiale" de I.Slavici.	1		Compunere: Paralelă între Amintiri din copilărie (Creangă) şi Budulea Taichii (Slavici)
7. Discutarea compunerii	1	31.I-5.II	
G.COSBUC			
8. G.Coşbuc:"In miezul verii". Analiză.	2	7-12.II	Analiza stilului şi versificaţiei din poezia lui Coşbuc.
L.REBREANU			
9. L.Rebreanu:"Pădurea spînzuraţilor".Analiza fragmentelor.	2	14-19.II	Analiza stărilor sufleteşti ale lui Apostol Bologa.
M.SADOVEANU			
10.M.Sadoveanu.Notă biografică."Baltagul".Lectură selectivă	1		De caracterizat oral pe Vitoria Lipan
11."Baltagul":Caract.person. principal	1	21-26.II	
12."Baltagul",reflectare a vieţii poporului	1		
13."Baltagul":analiza stilului.	1	28.II-5.III	Compunere:Chipul omului din popor în "Baltagul".
14.Discutarea compunerii	1		
15.Pregătire pentru teză	2	7-12.III	Recapitularea materiei parcursă în trimestrul II
16.Teză pe trim.II	1	14-19.III	
17.Controlul lecturii particulare.			
18.Discutarea tezei	1	28.III-2.IV	

Planificarea materiei la gramatică, pentru anul I,liceu pedagogic, trimestrul I:

Nr. crt. lecţ.	Capitolul şi subiectul lecţiilor	Nr. ore	Termen calend.	Tema pentru acasă
1.	Exerciţii recapitulative	1	15-18.IX	
	VOCABULARUL(3 ore)			
2.	Vocabularul-material de construcţie pentru gramatică. Componenţa şi caracteristicile vocabularului	1		Alcătuirea unei scurte compuneri cu omonime,sinonime,arhaisme,neologisme.
3.	Mijloace de îmbogăţire şi înnoire a vocabularului	2	2o-25.IX	Exerciţii din manual, p.15-16
	FONETICA (2 ore)			
4.	Sunetele limbii române. Accentul.	1	27.IX-2.X	Exerc.2,p.19 şi 4,p.23.
5.	Litere,alfabet.Ortografie şi ortoepie	1		Exerc.c.p.26.
	GRAMATICA MORFOLOGIA			
6.	Noţiuni introductive	1	4-9.X	
7.	Părţile de vorbire flexibile şi neflexibile.Structura morfologică a cuvîntului.	1		Exerc.de la p.32
	SUBSTANTIVUL(9 ore)			
8.	Definiţia şi felurile subst. Subst.compuse.	1	11-16.X	Descrierea unei excursii,folosind subst. compuse.
9.	Genul subst.Subst.mobile şi epicene.	1		De dat exemple
1o.	Numărul subst.Formarea pluralului.	1	18-23.X	Ex.5 şi 7,p.46
11.	Cazurile subst.şi funcţiile în prop.	1		Ex.1 a, p.48
12.	Declinarea subst.Cele 3 declinări	1	25-3o.X	Exemple în propoziţie
13.	Decl.subst.comune,cu art. nehot.	1		Ex.3 a, p.53.
14.	Decl.subst.cu articol hotărît	1	1-6.XI	Ex.2 a, p.56
15.	Decl.subst.compuse.Numele geografice	1		Alcătuirea unui scurt text cu subst.compuse
16.	Exerciţii recapitulative	1	8-13.XI	Analiza subst.dintr-un text
	ARTICOLUL (3 ore)			
17.	Art.hotărît propriu-zis şi cel nehot.	1		Ex.2 b, p.65.
18.	Art.posesiv sau genitival	1	15-2o.XI	Ex.2, p.68
19.	Art.demonstrativ sau adjectival	1		Ex.4, p.71
2o.	Substantivul şi articolul. Aplicaţii	1	22-27.XI	

Scanned with OKEN Scanner

ADJECTIVUL(4 ore)			
21. Definiţia adjectivului.Locuţ. adj.	1		Exemple în prop. de locuţ.
22. Felul adjectivelor	1	29.XI-4.XII	Ex.1 a, p.8o.
23. Declinarea lor	1		Analiza adjectivelor dintr-un text
24. Gradele de comparaţie ale adj.	1	6-11.XII	Ex.3, p.87
25. Lucrare scrisă trimestrială şi discutarea ei	2	13-18.XII	
26. Exerciţii aplicative	1	2o-22.XII	

Planificarea materiei la istoria literaturii române, pentru clasele de liceu, conţine aceleaşi rubrici, ca la gramatică, adăugîndu-se o rubrică în care se consemnează materialul bibliografic mai important, cît şi materialul didactic. Rubricaţia menţionată nu este, se înţelege, absolut obligatorie.

Dăm o planificare a materiei la literatură, pe trimestrul I, pentru anul IV, liceu pedagogic:

Nr. crt	Capitole şi teme	Nr. ore	Termen calend.	Teme	Material didactic şi bibliografic
1.	Prezentarea în ansamblu a cursului. Recomandarea lecturilor obligatorii şi facultative.	1			
	RECAPITULARE: LITERATURA ROMANA INTERBELICA (3 ore)				
2.	Coordonatele poeziei în pericada interbelică	1			
3.	Direcţiile dezvoltării prozei interbelice	2	15-19.IX		
4.	Dezvoltarea dramaturgiei interbelice	1			
	PREDARE ALTI SCRIITORI REPREZENTATIVI				
	Camil Petrescu(9 ore)				
5.	Viaţa şi activitatea creatoare a lui Camil Petrescu	1			B.Elvin: Camil Petrescu
6.	Poezia lui Camil Petrescu	1		Lectura poeziilor indicate	

7. Proza lui Camil Petrescu	1	27-2.X		
8. Ultima noapte...Analiză literară	2		Analiza fragm."Ne-a acoperit pământul lui Dzeu"	
9. Activitatea de dramaturg a lui Camil Petrescu.Jocul ielelor.Prezentare generală.	1	4-9.X	Lectura piesei	
1o.Drama Bălcescu.Analiză literară	2		Mesajul social-uman al teatrului lui Camil Petrescu	
11.Locul lui Camil Petrescu în literatură	1	11-16.X		
12.Discutarea compunerii	1			
Lucian Blaga(7 ore)				
13.Activitatea literară a lui L.Blaga	1			OV.S.Crohmălniceanu,Lucian Blaga
14.Coordonatele poeziei lui Blaga	1	18-23.X		
15.Eu nu strivesc corola... Analiză	1		Memorarea poeziei	
16.Gorunul.Analiză	1		"	
17.Mirabila sămînță.Analiză	1	25-3o.X		
18.L.Blaga - dramaturg	1		Compunere:Caracterul modern al liricii lui Blaga	
19.Locul lui L.Blaga în lit. noastră	1			
2o.Discutarea compunerii	1	1-6.XI		
21.Pregătirea lucrării scrise trimestriale	1			
22.Lucrare scrisă trimestrială(teză)	1			
G.Călinescu(7 ore)				
23.Activitatea creatoare a lui G.Călinescu	1	8-13.XI		G.Călinescu: Universul poeziei;Ist.lit. rom.,1941; Ion Bălu:G. Călinescu
24.Activitatea de critic și istoric literar	2			
25.Enigma Otiliei.Subiect	1	15-2o.XI		
26.Analiza literară a romanului Enigma Otiliei	1		Compunere: "Enigma Otiliei",în dezvoltarea romanului citadin românesc	
27.Discutarea lucrărilor scrise trimestriale	1	22-27.XI		
28.Discutarea compunerii	1			
29.Călinescu dramaturg	1			
3o.Locul lui Călinescu în lit.rom.	1	29.XI-11.XII		
I.Barbu				
31.Activitatea creatoare a lui I.Barbu	1			T.Vianu:Ion Barbu
32.Poezia de esență parnasiană	1			
33.După melci.Analiză lit.	1	6-11.XII	Prelucrarea originală a folclorului în poezie	

34.Poezia de nuanţă baladesc-orientală	1		
35.Riga Crypto.. Analiza lit.	1		Analiza lit. a poeziei
36.Verificarea lecturii suplimentare	1	13-18. XII	

Scanned with OKEN Scanner

C A P I T O L U L IV

METODICA PREDARII LIMBII ROMANE IN SCOALA DE CULTURA GENERALA

I.- Importanţa studierii limbii în şcoală

Studiul limbii române ocupă un loc însemnat în planul de învăţămînt al şcolii de cultură generală. In primele clase, cele mai multe ore sînt rezervate acestei discipline. Numărul orelor de gramatică scade pe măsură ce elevii şi-au însuşit cunoştinţele necesare în acest domeniu, dar ele sînt, totuşi destul de numeroase pînă la clasa a VIII-a - un număr limitat de ore este rezervat acestei discipline şi în cursul mediu.

Importanţa ce se acordă acestui studiu se explică prin numeroasele posibilităţi pe care le oferă el pentru realizarea sarcinilor generale instructiv-educative, ca şi prin rolul pe care-l are limba în viaţa individului şi în viaţa socială.

In adevăr:

- Studiul limbii este calea necesară şi condiţia de bază pentru a realiza scopul fundamental al şcolii de cultură generală. Procesul instructiv-educativ este în primul rînd o acţiune de dezvoltare a gîndirii şi de îmbogăţire a minţii elevilor cu noi cunoştinţe. Gîndirea nu este însă posibilă fără "învelişul material al vorbirii". Ideile nu se pot naşte şi nu pot exista în mintea omului decît pe baza materialului lingvistic: cuvinte, propoziţii, fraze. Aceasta înseamnă că nu se poate realiza scopul principal - dezvoltarea gîndirii şi transmiterea de cunoştinţe - fără o dezvoltare corespunzătoare a vorbirii copiilor, fără îmbogăţirea vocabularului lor şi fără dezvoltarea posibilităţilor lor de exprimare în propoziţii şi fraze bine construite.

Profesorii de diverse specialităţi nu şi-ar putea atinge scopul, dacă elevii nu ar poseda materialul lingvistic necesar prin studiul făcut în mod special, în cadrul orelor de gramatică.

Scanned with OKEN Scanner

- Studiul limbii duce în mod firesc la crearea posibilităţilor dezvoltării multilaterale a copiilor, le deschide acestora perspectiva unei vieţi spirituale bogate şi de nivel ridicat. Dar dezvoltarea multilaterală nu este posibilă fără dezvoltarea vorbirii. Omul care nu are cuvinte, în fond, nu are idei. Limbaj sărac înseamnă gîndire săracă şi confuză, simţire săracă şi fără expresivitate, capacitate creatoare săracă şi fără valoare.

Vorbirea permite omului să-şi sporească relaţiile cu mediul înconjurător, să-şi consolideze aceste relaţii cu natura şi oamenii. Puterea fizică, intelectuală şi morală a omului sporeşte tocmai prin faptul că, prin limbă, el îşi poate îmbunătăţi relaţiile cu alţii. Omul care nu are la îndemînă vorbirea necesară este stîngaci şi timid, pentru că, atunci cînd e conştient de această lipsă, are sentimentul inferiorităţii şi neputinţei sale.

- Scoala pregăteşte copiii pentru viaţa socială, dar viaţa socială presupune existenţa limbii. Nu poate participa din plin la viaţa socială cel ce nu stăpîneşte acest instrument de legătură şi de progres social. Mai ales în epoca şi în societatea noastră, în care se înfăptuieşte o profundă transformare socială şi culturală, în care fiecare individ este chemat să aibă partea sa de contribuţie, limba are un rol deosebit. Invăţămîntul din şcoala noastră este chemat să pregătească astfel de oameni care să servească sarcinile sociale. Copiii trebuie să-şi însuşească instrumentul necesar în acest scop - limba poporului, să fie stăpîni pe posibilităţile ei expresive, în forme accesibile.

Despre importanţa limbii în viaţa individului şi în viaţa socială şi-au dat seama de multă vreme, nu numai filozofii, scriitorii, lingviştii, ci şi poporul însuşi care şi-a concretizat părerea în zicători, proverbe, ghicitori ca acestea:

"Limba îndulceşte, limba amărăşte",
"Ce-i mai dulce ca mierea şi mai amar ca fierea?" etc.
Al. Vlahuţă spunea în una din poeziile sale:
"Ca-n basme-i a cuvîntului putere.

Scanned with OKEN Scanner

El lumi aievea-ţi face din păreri
Si chip etern din umbra care piere
Si iarăşi azi din ziua cea de ieri.
Aprinde-n inimi ură sau iubire
De moarte, de viaţă-i dătător"...

Marele pedagog Uşinschi scria în legătură cu aceasta:

"Limba unui popor este floarea lui cea mai de preţ; o floare a întregii lui vieţi spirituale... In limbă se întruchipează întregul popor şi întreaga făptură a patriei lui... întreaga istorie a vieţii spirituale a poporului. Generaţiile dispar una după alta, dar roadele vieţii fiecăruia sînt păstrate de limbă ca moştenire pentru urmaşi... Limba stabileşte cea mai vie, cea mai bogată şi cea mai trainică legătură între generaţiile trecute, prezente şi viitoare, stabileşte între ele o puternică şi vie unitate istorică. Ea nu exprimă numai vitalitatea poporului ci se confundă cu însăşi viaţa lui".

Tocmai de aceea ea trebuie studiată, preţuită, cultivată.

In istoria omenirii au fost cazuri cînd studiul limbii era considerat un scop în sine, cînd limba se bucura de prestigiul unui fetiş capabil să răstălmăcească realitatea sau să creeze iluzia adevărului acolo unde el nu exista. Aceasta a fost, în mare parte, situaţia în şcolile retorice sofistice din antichitate.

Bine înţeles în şcoala noastră de cultură generală, studiul limbii nu poate constitui un scop în sine; el este chemat să contribuie, alături de celelalte obiecte de învăţămînt, la cunoaşterea realităţilor şi la înarmarea elevilor cu posibilităţile nefesare pentru transformarea ei.

II.- Sarcinile predării limbii române în şcoala de cultură generală

Din cele afirmate mai sus cu privire la importanţa studiului limbii în general, decurg următoarele sarcini concrete în legătură cu studiul limbii române în şcoala de cultură generală:

1. Să înarmeze pe elevi cu temeinice cunoştinţe despre limba română

Elevii învaţă să vorbească încă de cînd sînt mici, de la părinţii lor. Ceea ce îşi însuşesc de la aceştia sînt în primul rînd cuvintele care numesc lucrurile şi fenomenele înconjurătoare, care cad sub simţurile lor. Totodată ei învaţă să folosească aceste cuvinte într-un număr limitat de combinaţii - propoziţii şi fraze - menite să satisfacă cerinţele lor curente. Ei îşi însuşesc aşa dar limba înainte de a o studia şi pot ajunge să o stăpînească destul de bine chiar dacă n-ar învăţa-o în mod special în şcoală.

Studiul limbii în şcoală are menirea să clarifice în mod teoretic cunoştinţele empirice ale elevilor, să le adîncească şi mai ales să le completeze şi corecteze. In condiţiile specifice ale ţării noastre, elevii - cei mai mulţi din mediul rural - învaţă de la părinţi vorbirea dialectală, unii învaţă o vorbire cu elemente de jargon şi, în general, o vorbire puternic colorată cu expresii şi cuvinte familiare. Studiul limbii române în şcoală are menirea să unifice vorbirea elevilor din întreaga ţară, în conformitate cu normele limbii literare.

Incepînd din primele clase de şcoală elementară elevii capătă cunoştinţe despre sunetele limbii române literare, despre modul combinării lor în silabe şi cuvinte, despre modul combinării acestora în propoziţii. Exerciţiile ce se fac în cadrul predării abecedarului au menirea pe de o parte să dezvolte baza de articulaţie şi să le creeze deprinderea de a articula corect fiecare sunet şi grup de sunete, iar pe de altă parte călăuzesc pe copii spre înţelegerea structurii intime a limbii, pînă la nivelul cuvîntului.

Acum învaţă ei modul de reprezentare grafică a sunetelor, literare şi alfabetul, scrierea cu majuscule a anumitor cuvinte, folosirea unor semne de punctaţie. In celelalte clase ale şcolii elementare cunoştinţele de fonetică ale elevilor se lărgesc necontenit. Este un lucru verificat că elevii învaţă anevoie scrierea corectă, dacă nu au căpătat, în primele clase, cunoştinţe suficiente în legătură cu

Scanned with OKEN Scanner

structura materială a cuvintelor: sunete, silabe, accent etc.

In clasele V-VIII elevii capătă şi unele cunoştinţe de fonetică sintactică: intonaţia, accentul, ritmul, fie cu ocazia studierii foneticii, fie cu ocazia studierii unor probleme de sintaxă: propoziţii enunţative, exclamative, interogative etc. Clarificarea unor astfel de probleme duce la o vorbire mai expresivă şi mai ales la citirea expresivă.

In legătură cu vocabularul, studiul limbii române are sarcina să ducă la înmulţirea numărului de cuvinte cunoscute de elevi, la activizarea lor, la precizarea sensului lor, la dezvăluirea sensului lor figurat, la cunoaşterea uriaşei polisemii pe care o au unele cuvinte din fondul principal al limbii noastre. De mare importanţă este cunoaşterea nuanţelor sinonimice şi a sensului figurat al cuvintelor. Lucrînd bine în aceste probleme putem înlătura monotonia şi platitudinea din vorbirea elevilor noştri.

In clasa a VII-a e prevăzută studierea componenţei vocabularului, problema mijloacelor de îmbogăţire a vocabularului şi în legătură cu aceasta, problema structurii morfologice a cuvintelor: rădăcină şi terminaţie, sufixe şi prefixe. Studierea acestor probleme prezintă un interes deosebit. Elevii capătă prin studiul lor o imagine globală asupra volumului lexicului nostru, asupra genezei sale, dar mai ales asupra mecanismului intim prin care se îmbogăţeşte el. Acestui capitol trebuie să i se acorde o mare atenţie. Oricîtă muncă ar depune profesorul de limba română pentru îmbogăţirea, precizarea şi înfrumuseţarea vocab larului elevilor, rezultatele vor fi totuşi limitate. In limba română există peste 50.000 cuvinte - în afară de termenii tehnici, iar nuanţele lor sînt puzderie. In cei cîţiva ani de şcolaritate, elevii nu-şi pot însuşi decît un număr limitat din ele. Fără îndoială că multe dintre cuvintele limbii noastre nu sînt întîlnite niciodată de către elevi în întreaga lor activitate şcolară. De aceea munca de dezvoltare a vocabularului trebuie dublată de munca pentru însuşirea unor temeinice cunoştinţe privitoare la sistemul de îmbogăţire a vocabularului, a procedeelor folosite de limba noastră pentru crearea de cuvinte noi, la caracterul sistematic al limbii.

Elevii trebuie să cunoască sistemul de derivare cu

sufixe şi prefixe, sistemul de compunere prin alăturarea şi contopire, sistemul de trecere a cuvintelor dintr-o categorie lexicală în alta. Ei trebuie să-şi însuşească mecanismul cu ajutorul căruia, la nevoie, să-şi creeze singuri cuvintele necesare. Ei trebuie să ştie ce fel de cuvinte se pot forma cu prefixele răs-, ante-, anti- etc., sau cu prefixoidele micro-, macro-, filo-, auto-, hidro- etc. Ce fel de modificare aduce cuvîntului primitiv sufixul diminutival, augumentativ, colectiv etc. Pe baza unui cuvînt ca netrebnic, derivat cu sufixul -nic, elevii vor înţelege uşor cuvintele ca fugarnic, birnic, platnic, atunci cînd le vor întîlni de exemplu în opera lui Em.Gîrleanu, sau M.Sadoveanu, dacă vor cunoaşte valoarea acestui sufix şi sistemul derivării cu ajutorul lui.

Pregătim astfel pe elevi să fie nu numai beneficiarii limbii ci şi creatori de limbă.

Studiul morfologiei şi sintaxei orientează pe elevi către cunoaşterea legilor interne specifice limbii noastre. El are menirea să dea elevilor cunoştinţele teoretice necesare privitoare la flexiunea limbii române, la modul de combinare a cuvintelor în propoziţii şi fraze, la topica diverselor elemente sintactice.

Punînd în discuţie cu precădere aspectele practice ale problemelor cum ar fi ortoepia, ortografia şi punctuaţia diverselor unităţi gramaticale, elevii capătă cunoştinţe de pronunţare şi scriere corectă şi se rezolvă astfel pe parcurs, problema spinoasă a ortografiei elevilor.

De curînd s-a reintrodus în programa analitică la cl.a IX-a problema formării limbii române. Elevii pot căpăta astfel şi cunoştinţe despre originea limbii române, despre caracterul ei romanic, despre ramificaţiile ei teritoriale, despre numeroasele influenţe exercitate asupra ei. Aceste cunoştinţe vin să sprijine cunoştinţele pe care elevii le au deja despre formarea poporului român şi despre relaţiile sale de-a lungul veacurilor cu vecinii noştri.

In concluzie, sarcina îmbogăţirii cunoştinţelor elevilor cu noţiuni despre limbă înseamnă în practică sarcina

Scanned with OKEN Scanner

conducerii elevilor la cunoaşterea elementelor componente ale limbii, la înţelegerea structurii ei, a originii ei, a posibilităţilor ei de comunicare şi de expresie, la înţelegerea rolului limbii în viaţa socială. Cunoştinţele de limbă ale elevilor trebuie să-i facă pe aceştia să-şi pună probleme de exprimare şi să cunoască modul de rezolvare corectă a lor, să înlăture practica vorbirii "la întîmplare", şablonară, lipsită de relief, dacă nu chiar vulgară.

2.- Cunoaşterea temeinică a limbii române poate şi trebuie să ducă la dezvoltarea dragostei de patrie şi de poporul care a creat-o, la educaţia comunistă a elevilor. Limba este o sinteză a experienţei de veacuri a poporului. In ea s-au cristalizat şi durerile şi bucuriile şi idealurile pentru care a luptat poporul. Prin studiul ei copiii iau cunoştinţă de istoria patriei şi poporului lor, se integrează în viaţa spirituală a poporului.

In elogiul pe care-l aducea limbii materne, Uşinscki adăuga:

"Insuşindu-şi limba maternă copilul nu învaţă numai nişte sunete convenţionale, ci soarbe putere şi viaţă sufletească din tezaurul nepreţuit al cuvîntului matern. Cuvîntul matern îl ajută să înţeleagă natura, îl ajută să pătrundă în caracterul oamenilor din jurul său, să cunoască societatea în mijlocul căreia trăieşte. Istoria şi năzuinţele ei, aşa cum nu l-ar ajuta nici un istoric; el îl introduce în credinţele populare, în poezia populară... îi dă noţiuni de logică şi concepţii filozofice pe care nu i le-ar putea transmite, firesţe, nici un filozof".

Studiul limbii trebuie să dezvăluie necontenit elevilor uriaşele resurse expresive ale limbii noastre, bogăţia de cuvinte şi forme gramaticale, care permit exprimarea ideilor abstracte, a nuanţelor de gîndire şi simţire. Elevii trebuie să-şi dea seama de multiplele şi fecundele posibilităţi de îmbogăţire a vocabularului prin resurse proprii, pe calea derivării şi compunerii. Discutarea problemei derivării trebuie să pună în lumină caracterul fecund al acestui mijloc de îmbogăţire. Intocmirea cu grijă a cîtorva familii de cuvinte poate da elevilor imaginea convingătoare a

capacităţii limbii noastre de a crea cuvinte noi. In legătură cu împrumuturile de cuvinte din limbi străine trebuie să se sublinieze forţa de asimilare a limbii noastre care a supus toate elementele străine regulilor proprii structurii gramaticale romanice. Elevii trebuie să capete prin studiul limbii române încrederea în limba noastră, să fie mîndri de ea, să o folosească în toate împrejurările, să o cultive.

Profesorul de limba română trebuie să arate elevilor că dezvoltarea limbii se datoreşte în primul rînd poporului, care a născocit cuvinte şi forme, a creat sistemul propriu de îmbogăţire, a diferenţiat şi precizat sensuri etc. Ei vor vedea astfel, prin intermediul limbii, capacitatea creatoare a poporului nostru. Se dezvoltă în felul acesta nu numai dragostea faţă de limbă ci şi dragostea şi ataşamentul faţă de popor.

Pentru ca să se obţină acest rezultat, este nevoie c limba să fie studiată în permanenţă ca un produs viu şi să fie pusă necontenit în legătură cu viaţa poporului.

Asta înseamnă că nu ajută prea mult conjugarea sau declinarea în paradigmă, că e prea puţin dacă elevii ştiu ce sînt neologismele şi arhaismele, dar nu înţeleg procesul activ al apariţiei şi dispariţiei lor din limbă, că e de prisos să ştie că există formele oscilante birou şi biurou, lichior şi licher, dacă nu înţeleg motivul şi sensul luptei între aceste diverse forme. Prin comparaţie cu alte limbi, în limita posibilităţilor, prin sublinierea trăsăturilor proprii, prin exemple bine alese, dar mai cu seamă prin permanenta dezvăluire a posibilităţilor variate pe care le are limba noastră de a exprima idei şi simţiri, profesorul poate şi trebuie să contribuie în cadrul orelor de gramatică la dezvoltarea dragostei de patrie şi de popor.

3. Studiul limbii poate contribui la dezvoltarea gîndirii logice, a spiritului de observaţie, a capacităţii de analiză, de comparare, de generalizare.

Limba cuprinde în afară de elementele concrete: cuvinte, forme gramaticale, propoziţii, fraze etc., o mulţime

de alte elemente abstracte cum ar fi categoriile gramaticale: gen, număr, caz, diateză, mod, timp etc. precum şi legile gramaticale după care se modifică şi combină cuvintele. Studiul limbii române constă tocmai în căutarea şi descoperirea acestor elemente abstracte. In predarea gramaticii se foloseşte în general metoda inductivă; plecînd de la cazurile particulare cuprinse în exemple, ne ridicăm la definiţii şi reguli generale.

S-a arătat pe bună dreptate că gramatica este de fapt o geometrie care stabileşte reguli făcînd abstracţie de particular şi concret, folosind ceea ce este comun cazurilor particulare adică regulile şi legile gramaticale.

Studiul limbii române urmăreşte să descopere aceste legi gramaticale ale limbii noastre. La ele se ajunge printr-o operaţie de comparare a exemplelor, de alegere a elementelor comune, de generalizare. Acest proces continuu de observare, de comparare, de generalizare, dacă este metodic făcut, contribuie în cea mai mare măsură la atingerea scopului menţionat. Cunoaşterea normelor riguroase ale vorbirii corecte şi efortul susţinut, necesar pentru cunoaşterea lor, este de natură să contribuie la disciplinarea gîndirii, la dezvoltarea spiritului de observaţie, a atenţiei, la crearea disciplinii în muncă.

4.- <u>Crearea priceperilor şi deprinderilor de exprimare a ideilor şi sentimentelor cu respectarea cerinţelor generale de exprimare literară</u>.

Cunoaşterea unui mare număr de cuvinte şi a normelor gramaticale nu este suficientă. Aceste cunoştinţe nu au mare valoare dacă nu ajută elevilor să-şi exteriorizeze gîndirea proprie, să înţeleagă şi să se facă înţeleşi cu ajutorul lor, să se realizeze în viaţa socială.

Anatol France a satirizat muşcător pe oamenii a căror cultură este o uriaşă magazie de cuvinte, fără circulaţie socială;

"J-ai la tête plaine de mots, tant je suis filologue" spune unul din personajele sale, lăudîndu-se cu vocabularul uriaş înmagazinat.

Scanned with OKEN Scanner

In fond Creangă a făcut acelaşi lucru cînd a satirizat pe bieţii catiheţi de la Fălticeni, "înecaţi în mi,ţi,i,ni,vi, li".

Elevii noştri sînt elevi de şcoală de cultură generală. Ei trebuie să-şi însuşească cunoştinţele de care au nevoie în viaţă. Ei învaţă limba română spre a o folosi în viaţă. Studiul limbii române, trebuie să le formeze priceperea şi deprinderea de a o folosi în conformitate cu cerinţele vieţii sociale.

Funcţia socială a limbii impune calităţile pe care trebuie să le aibă = claritate, precizie, conciziune, expresivitate, corectitudine etc. Cine vorbeşte vrea să fie înţeles; cine ascultă vrea să înţeleagă. Vorbim nu numai pentru a ne comunica gîndurile ci şi pentru a produce un anume efect: a convinge, a impresiona, a determina la acţiune.

Elevii trebuie să capete deprinderea de a folosi limba pentru a transmite corect cunoştinţele dobîndite prin lecturi şi a-şi exprima propriile lor idei şi sentimente. Dar vorbirea are şi o funcţie expresivă. Oamenii nu sînt nişte aparate de înregistrare şi transmisie mecanică. Ei iau atitudine faţă de realitate - vorbirea exprimă această atitudine intelectuală şi afectivă. De aceea în cadrul studierii limbii române ei trebuie să cunoască mijloacele prin care se obţine expresivitatea: epitete, comparaţii, substituţii metaforice etc. Prin studiul gramaticii, combinat cu studiul literaturii, elevii capătă chiar la clasele V-VIII unele cunoştinţe sumare despre valoarea stilistică a anumitor elemente gramaticale cum ar fi: adjectivele, adverbele, locuţiunile, despre valoarea substituţiei timpurilor şi modurilor, despre valoarea reluării subiectului sau complementului, despre importanţa contragerii subordonatelor, despre valoarea expresivă a ordinei directe şi indirecte. Studiul limbii române are menirea să facă vorbirea elevilor precisă, nuanţată, clară. Pentru aceasta ei trebuie deprinşi să aleagă cuvintele şi expresiile cele mai potrivite, care dau nuanţă şi culoare. Bine înţeles claritatea exprimării depinde în primul rînd de claritatea ideilor, dar şi de justa folosire a cuvintelor şi e în funcţie de modul înlănţuirii lor.

Scanned with OKEN Scanner

Elevii trebuie deprinşi să-şi rînduiască ideile în chip logic, să organizeze exprimarea lor în conformitate cu normele gramaticale, să folosească toate resursele de care dispune limba noastră. Toate acestea trebuie cunoscute de elevi şi exercitate în aşa măsură, încît ele să intre în deprinderea lor. In momentul de faţă se dă atenţie mai ales însuşirii cunoştinţelor teoretice neglijîndu-se în mare măsură activitatea necesară pentru crearea deprinderilor. De aceea elevii se exprimă neglijent,socotind că vorbirea se poate face oricum, singura condiţie necesară fiind să se înţeleagă ce se spune. O atenţie deosebită trebuie acordată posibilităţilor de redare în vorbire indirectă a faptelor povestite de elevi. In general ei folosesc vorbirea directă, care nu presupune un efort deosebit, fiind mai mult o reproducere mecanică. Profesorul trebuie să solicite mereu de la elevi efortul de a transpune vorbirea directă în vorbire indirectă şi trebuie să-i înarmeze cu cunoştinţele teoretice necesare în acest scop.

Bine înţeles, cunoştinţele şi deprinderile dobîndite de elevi în cadrul orelor de gramatică, trebuie completate lărgite şi consolidate în cadrul orelor de lectură, de teorie şi istorie literară. Studiul limbii române nu se termină în orele de gramatică ci se continuă, la alt nivel, în cadrul studierii stilului şi limbii diverselor opere, scriitori şi curente literare.

La sfîrşitul perioadei de şcolaritate, vorbirea elevilor trebuie să fie bogată în conţinut, logic închegată, corect construită, clară, să aibă preciziunea şi concentrarea necesară, să fie în acelaşi timp nuanţată şi expresivă. Această complicată sarcină se realizează prin însuşirea teoretică a regulilor şi prin exerciţii repetate de vorbire şi scriere după modelul exemplelor oferite de profesor. In contact permanent cu limba model a profesorului şi cu limba scriitorilor din care sînt alese textele gramaticale, făcînd eforturi continui de a imita, folosind conştient regulile învăţate în cadrul orelor de gramatică, elevii vor sfîrşi prin a se exprima ei înşişi corect şi expresiv.

In legătură cu aceasta e necesar să atragem atenţia

că profesorul de limba română nu trebuie să tindă a uniformiza vorbirea elevilor. El nu trebuie să le ceară acestora aplicarea mecanică în vorbirea proprie a regulilor învăţate, ci să stimuleze folosirea lor creatoare, în maniera specifică fiecăruia. Idealul este dezvoltarea stilului individual al fiecărui elev, în cadrul normelor generale ale limbii noastre literare.

In concluzie, trebuie să spunem că studiul limbii române poate contribui la o creştere spirituală a elevilor, la declanşarea energiei lor spirituale, poate fi prilej de satisfacţii alese pentru ei. Cred unii că studiul limbii este prin definiţie arid şi plicticos, că el nu oferă nici pe departe posibilităţile de mobilizare afectivă pe care le oferă studiul literaturii. Este o greşeală. Tocmai pentru că prezintă dificultăţi, această disciplină dă posibilitatea antrenării forţelor elevilor. O concentrare plăcută în timpul efortului necesar pentru învingerea dificultăţilor, urmată de o explozie de bucurie în momentul cînd dificultăţile au fost învinse, are ca urmare o sporire a încrederii în forţele proprii, deci o creştere a personalităţii elevilor. Aceasta trebuie să fie o preocupare permanentă a fiecărui profesor. Secretul este în dozarea dificultăţilor care se pun în faţa elevilor în cadrul fiecărei ore de gramatică, în tactul cu care ei sînt aju aţi să învingă aceste dificultăţi printr-un efort propriu care să le dea convingerea că pot învinge astfel de greutăţi şi că limba română nu este o cetate ferecată pentru ei.

Profesorul însuşi trebuie să manifeste interes pentru problemele de limbă şi să pună căldură în predarea lor. Perceptele metodice nu valorează mare lucru dacă nu sînt însufleţite de dragostea celui ce le aplică pentru disciplina pe care o predă şi de ataşamentul pentru profesiunea de educator.

III.- Principiile predării limbii române

Pentru realizarea sarcinilor urmărite, este nevoie să se respecte în predare cîteva principii generale care izvorăsc din particularităţile disciplinii de care este vorba,

şi din alţi factori care condiţionează predarea ei.

Aceşti factori sînt:

- Studiul limbii nu este un scop ci un mijloc.

- Obiectul studiului nu e limba română în general ci limba română literară.

- La intrarea în şcoală elevii cunosc deja, în mod empiric, limba pe care urmează să o studieze.

- Intre diversele sectoare ale limbii există o strînsă interdependenţă, aşa încît nu se poate înainta în studiul unui sector (de.ex.morfologie) fără cunoştinţe adecvate din alt sector (de ex.sintaxă).

- Studiul limbii se face în cadrul sistemului concentric, cerut de principiul accesibilităţii şi de caracterul de sistem al limbii.

- Predarea se face pe fapte de limbă, dar acestea nu sînt decît treptele necesare pentru înţelegerea legilor care guvernează vorbirea corectă.

Din aceşti factori izvorăsc unele principii sau norme generale care trebuie respectate în predare, şi anume:

1.- Evitarea formalismului. Studiul limbii nu-şi are scopul în sine. El nu trebuie realizat ca o gimnastică gratuită a memoriei şi judecăţii elevilor. Limba există ca înveliş material al unui conţinut de idei, iar acestea există ca reflectare a realităţii materiale.

Vorbirea nu înseamnă cuvinte izolate, ci cuvinte combinate în propoziţii şi fraze care comunică ceva în legătură cu realitatea înconjurătoare. De aceea studierea limbii nu trebuie să se facă pe cuvinte izolate sau exemple care nu spun nimic. Invăţarea pe dinafară, în paradigme schematice, a unor fapte de limbă, nu duce la o cunoaştere temeinică a ei. Elevii trebuie puşi în contact permanent cu fapte vii de limbă, adică cu exemple de vorbire autentică, în care se comunică ceva - (ceva care solicită interesul lor).

2.- Studierea diverselor elemente ale limbii să se facă ţinînd seama de interdependenta lor

Fonetica, vocabularul, morfologia, sintaxa, ortografia,

Scanned with OKEN Scanner

etc. nu sînt compartimente închise şi nu se dezvoltă independent. Intrînd în raporturi diferite, îndeplinind funcţii sintactice diferite, cuvintele îşi modifică forma. Modificarea formei înseamnă în general modificarea structurii lor morfologice şi fonetice. Ex. substantivul <u>ţară</u> cînd îndeplineşte funcţia de atribut într-o propoziţie ca "bogăţiile <u>ţării</u> noastre sînt mari", a luat forma de genitiv, <u>ţării</u>, în care, printre altele, s-a realizat o aternantă fonetică a-ă. Deplasarea accentului de pe o silabă pe alta poate duce la o nouă formă gramaticală (dórmi-dormí) sau la un alt cuvînt (éra-erá,mări-mărí etc.). Intonaţia deosebită a aceluiaşi grup de cuvinte poate duce la o schimbare totală de sens, de ex.: poate face dintr-o afirmaţie o negaţie.Astfel de fapte ne arată că în studiul limbii trebuie să se facă mereu legătura între diversele ei compartimente. Numai aşa elevii vor putea pătrunde în structura limbii şi înţelege mecanismul ei intim de funcţionare.

3.- <u>Studiul limbii trebuie să aibă un pronunţat caracter aplicativ</u>

Din moment ce studiul limbii se face pentru nevoile practice ale conveţuirii sociale, este important să se formeze priceperi şi deprinderi trainice de folosire curentă a cunoştinţelor dobîndite. Elevii trebuie să înveţe definiţii şi reguli generale, dar acestea nu sînt de mare folos dacă nu le aplică în propria lor vorbire. Priceperile şi deprinderile se formează anevoie prin exerciţii numeroase, prin aplicaţii permanente, exemple date de elevi, analize de text, exerciţii, compuneri, supravegherea continuă a vorbirii şi scrierii elevilor.

Pentru formarea deprinderilor de scriere corectă,este nevoie <u>să se acorde o mare atenţie problemelor de ortografie şi punctuaţie. Acestea nu trebuie predate separat ci concomitent cu predarea diverselor capitole de gramatică</u>. Fiecare lecţie de morfologie trebuie să cuprindă şi aspectul ortografic al problemei, după cum fiecare lecţie de sintaxă trebuie să cuprindă şi referinţe la probleme de punctuaţie. Transfor-

Scanned with OKEN Scanner

mînd astfel mereu teoria în practică, studiul gramaticii duce la rezultatul că elevii vorbesc şi scriu corect, fiind oricînd în stare să justifice şi teoretic practica vorbirii lor.

4.- Studiul limbii trebuie mereu îmbinat şi completat cu studiul literaturii. Operele literare oferă cele mai frumoase şi mai potrivite modele de limbă literară. Vorbirea elevilor nu trebuie să fie numai corectă ci, pe cît este posibil, şi bogată, nuanţată, expresivă.

Mijloacele pentru realizarea unei astfel de vorbiri sînt tot de ordin lingvistic, dar ele se studiază mai ales în cadrul lecturii şi teoriei literare: epitete, comparaţii etc.

Bine înţeles despre valoarea stilistică a diverselor elemente lingvistice trebuie să se vorbească şi la orele de gramatică, după cum la orele de lectură, teoria sau istoria literară trebuie să se arate materialul lingvistic prin care se realizează imaginea poetică.

5.- In general, studiul limbii trebuie să plece de la premiza că elevii noştri cunosc limba română din practica vorbirii familiare, încă înainte de a intra în şcoală, numai că aceasta este săracă, stîngace, inexpresivă. Ceea ce trebuie să facă profesorul nu este să-i "învețe" pe elevi pur şi simplu limba română ci să le "perfecţioneze" vorbirea, transformînd-o într-o vorbire gramaticalizată, prin urmare conformă cu normele însusite conştient - normele limbii literare.

Un alt fapt care nu trebuie pierdut din vedere este acela că vorbirea nu înseamnă o sumă de cuvinte, categorii gramaticale, afixe etc. ci un proces activ de alegere şi combinare, adică de integrare a unor elemente lingvistice materiale, în structuri de dimensiuni şi finalităţi diferite. Prin urmare acţiunea didactică a profesorului de limba română nu poate avea un caracter descriptivist, concretizat în clasificări, scheme, paradigme ci un caracter dinamic care să ducă la formarea priceperilor şi deprinderilor de alegere şi combinare, conform cu definiţii, reguli, clasificări. Acestea formează doar o primă treaptă, necesară dar nu suficientă în studiul limbii române, la nivelul şcolii generale.

IV.- Organizarea procesului de predare a limbii române
Sistemul concentric

Predarea limbii române începe în prima clasă a şcolii de cultură generală şi se continuă, paralel cu lectura literară, pînă în clasa a VIII-a (a X-a). Numărul orelor rezervate săptămînal pentru limba română este: clasa I 3 ore (începînd cu perioada postabecedară), clasa a II-a 3 ore şi în toate celelalte clase cîte 2 ore.

In cursul mediu sînt prevăzute, în programa actuală, numai un număr limitat de ore - 28 ore la clasa a IX-a.

In clasele III-VIII studiul limbii se face sistematic şi aprofundat, într-o înlănţuire care cuprinde în ansamblul: fonetica, vocabularul, morfologia şi sintaxa, cu elementele corespunzătoare de ortoepie, ortografie şi punctuaţie.

In clasele de curs mediu studiul limbii nu se mai face într-un sistem închegat de lecţii care să cuprindă întreaga materie. După recomandările programei, la aceste clase se reiau numai "unele probleme" în funcţie de "lacunele constatate în pregătirea elevilor". Scopul acestor lecţii este "consolidarea cunoştinţelor" din clasele precedente şi "întărirea deprinderilor ortografice şi de punctuaţie". In cadrul acestor ore trebuie să se acorde o atenţie mai mare valorilor stilistice ale unor elemente gramaticale, aşa cum apar ele în operele scriitorilor studiaţi. Ţinînd seama de scopul lor, lecţiile de gramatică la cursul mediu sînt lecţii practice, aplicative.

In clasele III-VIII studiul gramaticii se face sistematic, pe probleme care se înlănţuiesc între ele într-un tot închegat. Acum se face predarea cunoştinţelor (pe cînd la clasele la curs mediu este vorba numai de unele lecţii de consolidare a lor). Fără îndoială în clasele III-VIII se foloseşte, după cum vom vedea, un sistem de lecţii, în care intră şi lecţii de consolidare. Ceea ce este esenţial însă în predarea gramaticii la aceste clase este faptul că elevii sînt conduşi la o cunoaştere sistematică şi din ce în ce mai adîncită a unui volum global de probleme privind structura limbii noastre şi regulile de folosire a ei, corect, oral şi în scris.

Scanned with OKEN Scanner

Cunoştinţele de gramatică prevăzute pentru clasele III-VIII sînt esenţiale şi indispensabile pentru cultura generală a elevilor din acest ciclu obligator.

Numărul de ore acordat prin planul de învăţămînt pentru predarea lor a fost socotit ca suficient, pentru ca în cursul mediu să nu mai fie nevoie decît de reluarea "unor probleme", nu de o nouă predare a gramaticii.

Faptul acesta obligă pe profesorii de limba română să-şi organizeze munca aşa fel încît la sfîrşitul celor 8(lo) clase obligatorii, să se poată constata că elevii nu numai au parcurs întregul volum de cunoştinţe, ci că le-au însuşit, în teorie şi în practică. Ei trebuie să aibă la sfîrşitul clasei a VIII-a şi cunoştinţele teoretice şi deprinderile practice de folosire a limbii noastre literare.

In predarea diferitelor cunoştinţe de gramatică la clasele I.VIII se parcurg, în general două etape: în prima etapă (care cuprinde aproximativ clasele I şi a II-a) elevii iau cunoştinţă de unele probleme de gramatică, fără definiţiile corespunzătoare. De ex. ei învaţă că unele cuvinte numesc lucruri, fiinţe, fenomene ale naturii, altele numesc însuşiri ale lucrurilor şi fiinţelor, altele numesc acţiuni etc. dar nu îşi însuşesc şi definiţia substantivelor, adjectivelor, verbelor etc. Tot astfel ei învaţă că în propoziţie unele cuvinte arată despre cine se vorbeşte şi altele arată ce se vorbeşte, învaţă să le recunoască pe unele şi pe altele fără a şti cum se numesc unele şi cum celelalte. De abia în clasa a III-a li se dau şi definiţiile corespunzătoare.

Cu alte vorbe elevii sînt călăuziţi la început să cunoască conţinutul şi sfera noţiunilor gramaticale şi de abia mai tîrziu li se dă numele lor. De fapt în această etapă se poate spune că elevii învaţă pur şi simplu să vorbească, învaţă limba, nu teorie despre limbă. E adevărat că chiar din clasa I elevii sînt deprinşi să folosească o sumară terminologie gramaticală: propoziţie, cuvînt, sunet, silabă etc. - dar fără definiţiile corespunzătoare. Acestea se vor da mai tîrziu, cînd elevii îşi vor da seama că limba nu este numai

un mijloc pentru însuşirea cunoştinţelor din alte domenii, ci este ca însăşi obiect de studiu.

Pe noi ne interesează acum în mod special, organizarea predării acestei discipline la clasele III-VIII.

Cunoştinţele de gramatică prevăzute pentru aceste clase sînt numeroase şi variate: fonetică, vocabular, morfologie, sintaxă.

Ele reprezintă, precum am spus, un tot, pe care elevii trebuie să şi-l însuşească pînă la absolvirea clasei a VIII-a.

Predarea acestui tot se face în momentul de faţă după sistemul concentric. Aceasta înseamnă că nu se predau întîi toate cunoştinţele de fonetică apoi cele de vocabular şi aşa mai departe, ci în fiecare clasă se reia studierea tuturor acestor părţi ale "gramaticii"[x].

In fiecare clasă sfera cunoştinţelor din fiecare domeniu se lărgeşte,iar cunoaşterea limbii devine tot mai aprofundată. Sistemul se numeşte concentric pentru că este asemenea unor valuri care se lărgesc din ce în ce în jurul unui punct central. Acest sistem de organizare a predării este justificat pe de o parte de strînsa interdependenţă dintre elementele componente ale limbii şi pe de altă parte de posibilităţile de înţelegere ale elevilor, din ce în ce mai dezvoltate de la o clasă la alta.

Cîţiva ani, după reforma învăţămîntului din 1948, s-a aplicat în clasele V-VII sistemul de predare liniar: se începea în clada a V-a cu fonetica şi se termina în clasa a VII-a cu sintaxa frazei. Acest sistem nu a dat rezultate.El a fost înlocuit cu sistemul concentric, care asigură într-o mai mare măsură respectarea principiului accesibilităţii şi care este, în acelaşi timp, conform cu caracterul sistematic al limbii.

In conformitate cu acest sistem de organizare se predau în fiecare clasă numai acele probleme de fonetică, vocabular, morfologie etc., care sînt accesibile elevilor din clasa

x) Folosim termenul pentru toate sectoarele limbii: fonetică, vocabular, morfologie, sintaxă etc.

respectivă şi în ordinea cerută de necesităţile predării întregului volum de cunoştinţe.

In felul acesta toate cunoştinţele de fonetică toate cunoştinţele de morfologie etc. se predau nu într-un an ci în toţi anii de studiu, şi pe de altă parte anumite cunoştinţe din fiecare capitol se predau numai după ce s-au predat alte cunoştinţe din alt capitol. Avem, cu alte vorbe, o organizare pe două coordonate:

a.- <u>în adîncime</u>: de la o clasă la alta cunoştinţele din fiecare capitol devin tot mai cuprunzătoare, mai adînci.

b.- <u>în suprafaţă</u>: în cadrul diverselor capitole(fonetică, vocabular, gramatică) problemele sînt eşalonate aşa fel încît să se sprijine şi să se clarifice unele pe altele.

De ex. din morfologie se studiază în clasa a III-a cu definiţie numai substantivele şi verbele şi se fac exerciţii cu cuvinte care arată însuşiri şi cuvinte care ţin locul unor nume. La clasa a IV-a se reia studiul substantivului şi verbului şi se adaugă, ca elemente noi studierea adjectivului şi pronumelui cu definiţia, făcîndu-se în acelaşi timp exerciţii de recunoaştere (fără definiţie) a articolului, numeralului şi vorbelor de legătură.

In clasa a V-a se aprofundează studiul substantivului, verbului, adjectivului şi pronumelui, adăugîndu-se ca elemente noi articolul (hotărît şi nehotărît) numeralul (cardinal şi ordinal) adverbul, prepoziţia şi conjuncţia (fără clasificarea lor) ş.a.m.d.

Pentru a vedea cum se dezvoltă studierea aceleiaşi probleme de la o clasă la alta menţionăm de exemplu că la substantiv se studiază în clasele III-IV numai felul lor, genul şi numărul fără excepţii. Se adaugă la clasa a V-a cazurile, la clasa a VI-a declinarea cu şi fără articol, iar la clasa a VII-a substantive defectiv de număr, substantive cu forme multiple de plural, substantive colective, ş.a.m.d.

In ceea ce priveşte cazurile, elevii dobîndesc în clasa a V-a cunoştinţe limitate, fiindcă ei n-au studiat încă felurile atributului, numele predicative etc. Din această cauză cunoştinţele despre cazuri se reiau şi se întregesc în

clasele următoare cînd elevii ştiu despre atributul substantival genetival, despre apoziţie, nume predicativ etc.

Despre felul conjuncţiilor (coordonatoare şi subordonatoare) nu se vorbeşte decît în clasa a VII-a, după ce elevii au studiat părţile de propoziţie şi felurile propoziţiilor. Diversele feluri de propoziţii subordonate sînt prevăzute numai după ce au fost studiate părţile de propoziţie corespunzătoare.

Aceasta arată în ce măsură, interdependenţa dintre diversele elemente gramaticale, condiţionează eşalonarea materiei de predat, în ce măsură avem de-a face cu organizarea predării pe cele două coordonate despre care am vorbit.

Sistemul concentric de predare nu înseamnă predarea în fiecare clasă a cîtorva chestiuni noi din fiecare capitol. Aceasta ar fi de fapt o variantă a sistemului linear de predare. La fiecare capitol se reiau în discuţie, în fiecare clasă şi problemele predate în clasa sau clasele precedente. La acestea se adaugă elementele noi, prevăzute pentru clasa respectivă. De ex. în clasa a V-a se studiază "atributul substantival , atributul adjectival şi acordul atributului cu substantivul". In clasa a VI-a sînt prevăzute din nou aceste probleme, dar la ele se adaugă: felul atributului substantival(genetival şi cu preppoziţie) şi atributul verbal.

Cunoştinţele predate în anul precedent nu se predau din nou, (în lecţii de predare) ci se actualizează numai prin aplicaţii practice, înainte de predarea noilor cunoştinţe. In felul acesta cunoştinţele din fiecare capitol se împrospătează mereu şi deci se fixează prin repetiţie, iar cunoştinţele noi se pot preda în bune condiţiuni, întrucît se sprijină pe celelalte cunoştinţe repetate în cadrul aceluiaşi capitol.

Cunoştinţele predate în clasele precedente se dau elevilor cu o lecţie înainte, pentru repetare prin studiu individual, iar în ora respectivă se face numai o sumară revedere teoretică a lor prin conversaţie şi se trece apoi la aplicaţie pe text.

Scanned with OKEN Scanner

c.- Duce la disciplinarea elevilor, tocmai pentru că-i antrenează în muncă.

d.- Dezvoltă posibilităţile lor de exprimare întrucît îi obligă mereu la un efort de exprimare corectă.

e.- Oferă elevilor satisfacţia de a fi descoperit ei înşişi adevărul şi prin aceasta sporeşte încrederea în forţele proprii şi contribuie la creşterea lor spirituală.

Pedagogia arată că această metodă poate fi folosită "numai în cazul cînd ne putem sprijini pe ceea ce le este dinainte cunoscut elevilor" fie din lecţiile anterioare, fie din observaţiile şi experienţa proprie. Această situaţie este oarecum tipică pentru condiţiile în care se predă limba română în clasele III-VIII în cadrul sistemului concentric de predare. Ei cunosc limba română din practixa vorbirii proprii şi, pe lîngă aceasta, în fiecare clasă, au unele cunoştinţe teoretice din clasele precedente. Aceasta înseamnă că există condiţiile necesare pentru folosirea ei în toate împrejurările.

După cum se ştie, metoda conversaţiei are două forme: euristică (socratică) şi catihetică.

Ambele forme pot fi folosite, după împrejurări, fie în cadrul aceleaşi lecţii, fie în lecţii de tipuri diferite.

Forma euristică este forma "de căutare a adevărului" prin efortul unit al profesorului şi elevilor. În această formă întrebările profesorului se adresează în primul rînd judecăţii elevilor şi au ca scop stimularea şi orientarea gîndirii lor.

Forma catihetică este forma care se adresează memoriei elevilor şi urmăreşte împrospătarea unor cunoştinţe dobîndite mai înainte, fie în scopul fixării lor, fie în scopul actualizării necesare predării altor cunoştinţe.

Ţinînd seama de aceste trăsături caracteristice, forma euristică se va folosi ca metodă dominantă în lecţiile de predare de noi cunoştinţe. De asemenea dublează forma catihetică în lecţiile de recapitulare şi sistematizare, ocupînd un loc însemnat şi în lecţiile de formare a priceperilor şi deprinderilor.

Scanned with OKEN Scanner

Forma catihetică este dominantă în lecţiile de verificare a cunoştinţelor şi de fixare a lor. Ea este folosită în partea iniţială a lecţiilor de comunicare, cînd se verifică cunoştinţele din lecţia precedentă, în partea pregătitoare a lecţiei noi (cînd aceasta nu coincide cu verificarea), în partea finală a lecţiei de predare, cînd se fixează prin întrebări recapitulative, cunoştinţele predate.

Fie că e vorba de o formă, fie că e vorba de cealaltă, conversaţia trebuie să îndeplinească condiţiile generale indicate de pedagogie, cu aplicare la specificul limbii:

Să se sprijine necontenit pe fapte, dar să se ridice de la fapte, la noţiuni, definiţii şi reguli generale, printr-un proces de abstractizare. In cazul formei catihetice conversaţia nu poate urmări pur şi simplu reproducerea mecanică a regulilor; ea trebuie să cuprindă şi ilustrarea lor prin exemple. Profesorul trebuie să ceară elevilor să-şi argumenteze şi ilustreze răspunsurile.

Aceasta înseamnă că întrebările profesorului trebuie să ceară elevilor întîi să observe, apoi să compare, după aceea să descopere elementele comune şi elementele deosebitoare şi în sfîrşit să tragă concluzii sub formă de definiţii;să ilustreze definiţiile prin exemple noi.

Intrebările nu pot fi nici formulate, nici înlănţuite la întîmplare. Iată bunăoară care ar putea fi întrebările pentru stabilirea definiţiei adjectivului la clasa a V-a (S-a scris pe tablă un text scurt cuprinzînd substantive însoţite de adjective):

- Căutaţi substantivele din acest text (Se subliniază).
- Ce arată ele?(lucruri, fiinţe, fenomene ale naturii).
- Care sînt cuvintele care lămuresc pe substantiv?(Se subliniază cu cretă colorată).
- Ce arată aceste cuvinte: în primul exemplu, în al doilea, în al treilea? etc.(forma, culoarea, mărimea etc.).
- Ce sînt: forma, mărimea, culoarea? (Insuşiri ale lucrurilor sau fiinţelor).
- Ce arată deci cuvintele subliniate cu cretă colorată?

(Insuşiri ale lucrurilor, fiinţelor etc).

- Cum se numesc cuvintele acestea? (Dacă elevii nu pot răspunde - profesorul însuşi arată că acestea se numesc adjective şi cere elevilor să formuleze şi scrie definiţia.

Să antrenezе efectiv gîndirea elevilor în cercetarea faptelor de limbă. Conversaţia şi deci lecţia nu trebuie să înainteze decît pe măsură ce elevii au înţeles faptele şi au acumulat noi elemente spre a putea merge mai departe.

In acest scop întrebările trebuie să fie clar şi precis formulate, să se adreseze întregii clase, să dea elevilor timp de gîndit să nu se treacă la altă întrebare pînă cînd nu s-a obţinut un răspuns complet la întrebarea pusă.

Intrebările trebuie să oblige pe elevi la efort de gîndire care însă nu trebuie să depăşească posibilităţile lor. Sînt greşite întrebările la care se pot da mai multe răspunsuri, ca şi acelea la care nu se poate da nici un răspuns.

De exemplu se dă textul "La Cristea - Trei - Nasuri l-a dus nenea Ghiţă morarul pe fratele său mai mic" şi se pune întrebarea:

"Ce este în acest text"la Cristea-Trei-Nasuri". Elevii pot răspunde că e substantiv compus precedat de prepoziţie sau că e complement indirect. Unii pot răspunde că e vorba de substantivul Cristea însoţit de atributul Trei-Nasuri.

Alte exemple de întrebări greşite:

-"Daţi exemple de predicat verbal" - ca şi cum predicatul verbal ar putea exista în afara propoziţiei.

-"Arătaţi substantive care se află în jurul vostru" - ca şi cum substantivele ar fi obiectele înşeşi nu numele lor.

-"Se face acord între adjectiv şi substantiv? - se dă de-a gata răspunsul.

Profesorul nu trebuie să se substituie elevilor, întrebîndu-i, răspunzînd în locul lor, repetînd fără rost răspunsul acestora.

In cadrul conversaţiei profesorul este numai un colaborator al elevilor care dirijează şi stimulează gîndirea aces-

tora, nu răspunde în locul lor. Lecţia în care profesorul părăseşte această poziţie, se transformă de fapt într-o formă degenerată de lecţia expozitivă, fără nici unul din avantajele menţionate.

Pentru a-şi asigura succesul, profesorul trebuie să ştie dinainte care va fi aproximativ succesiunea întrebărilor pentru a putea dirija discuţia spre ţelul propus. El nu trebuie să se lase antrenat de elevi în discuţii lăturalnice şi digresiuni care obosesc şi răpesc timpul. Aceasta se poate întîmpla întotdeauna cînd profesorul nu s-a pregătit suficient pentru lecţia respectivă.

De mare importanţă este în cadrul folosirii acestei metode ca profesorul să nu vorbească mai mult decît elevii - din contra; sobrietatea în vorbire a profesorului impresionează şi influenţează pe elevi în sens pozitiv.

Răspunsurile elevilor trebuie să fie precise, complete, formulate cu terminologia proprie, într-o formă literară. Răspunsurile greşite sau incomplete se corectează şi completează cu ajutorul clasei. Profesorul trebuie să intervină de abia la urmă cu rectificările şi aprecierile necesare. De mare importanţă este ca elevii să-şi motiveze răspunsurile. De exemplu în propoziţia "Muncitorii,ţăranii muncitori şi intelectualii construiesc socialismul": există un subiect compus din trei subiecte şi anume Muncitorii,ţăranii muncitori şi intelectualii. Toate substantivele arată despre cine se vorbeşte în propoziţie, răspund la întrebarea cine şi stau în cazul nominativ. Al doilea subiect ţăranii muncitori este exprimat printr-un substantiv compus: părţile componente ale acestui substantiv arată împreună categoria socială despre care se vorbeşte;ele nu pot fi separate.

Intre întrebările folosite în conversaţia euristică şi cele folosite în conversaţia catihetică sînt desigur deosebiri.

Intrebările euristice sînt deobicei mai concentrate, în sensul că se referă la probleme mai mărunte şi cer răspunsuri mai scurte.

Scanned with OKEN Scanner

Intrebările catihetice trebuie să fie cuprinzătoare, să oblige pe elevi pe cît se poate nu numai la un efort de memorie ci şi la un efort de selecţie a cunoştinţelor, să ceară o expunere mai amplă.

De exemplu verificarea cunoştinţelor despre predicat la clasa a VII-a s-ar putea face pe baza următoarelor întrebări:

- Ce este predicatul?
- De cîte feluri este el?
- Prin ce se exprimă predicatul verbal? (Exemple)
- Ce se numeşte predicat nominal?
- Care sînt cele mai obişnuite verbe copulative în limba română? (Exemple).
- Cum se face acordul între predicat şi subiect?
- Analizaţi predicatele din textul.....

Intrebările folosite în lecţiile de verificare se pot referi şi la amănunte, după cum pot avea un caracter sistematizator şi în cazul acesta se adresează gîndirii elevilor. Intre cele două forme ale conversaţiei nu se pot stabili graniţe trangante, pentru că între metode nu există bariere care să împiedice împletirea lor.

2.- D e m o n s t r a ţ i a

Ca metodă de învăţămînt, demonstraţia este practicată pe scară largă în predarea ştiinţelor fizico-matematice.

Etimologic a demonstra înseamnă: a arăta, a explica, a convinge.

Ea îşi găseşte o aplicare şi în predarea gramaticii, datorită faptului că legile acesteia sînt abstracte ca şi ale matematicii şi înţelegerea lor necesită procedee asemănătoare cu cele folosite în matematică, fizică etc.

Această metodă se foloseşte în lecţiile de predare a noilor cunoştinţe şi se asociază cu metoda conversaţiei şi analiza gramaticală. Poate fi folosită şi ca metodă de verificare în lecţiile de acest fel. De obicei e practicată în cazurile cînd se urmează calea deducativă, pentru a ilustra adevă-

rurile sau regulile enunţate, tot aşa cum se procedează la matematică pentru a dovedi valabilitatea ipotezelor enunţate.

Caracteristica acestei metode constă în primul rînd în folosirea unui şir de raţionamente logice şi în al doilea rînd în folosirea unor mijloace intuitive: scheme, planşe, tablouri, etc. care să concretizeze vizual raporturile abstracte din limbă.

Astfel de raporturi sînt de ex. acelea dintre acţiunea verbului şi autorul ei, raporturi exprimate prin diateze.

Elevii înţeleg greu aceste raporturi abstracte şi de aceea e bine să folosim în predarea lor procedeul demonstraţiei.

Iată cum s-ar putea proceda în acest caz:

Se scriu pe tablă următoarele exemple:

1.- Orice mamă hrăneşte puiul său.
2.- Puiul este hrănit de mamă.
3.- Puiul se hrăneşte singur de la o vreme.

Se pun următoarele întrebări:

a.- "Care cuvinte arată acţiunea despre care se vorbeşte în aceste propoziţii?" (Elevii arată cuvintele:hrăneşte, este hrănit, se hrăneşte). Acestea se subliniază cu două linii.

b.- "Ce rol au aceste cuvinte în propoziţiile date?" (Rol de predicat).

c.- "Care este subiectul acestor propoziţii?" (Elevii indică cuvintele: mamă, puiul, puiul. Se subliniată cu o linie.

d.- "Ce legătură este între subiect şi acţiunea indicată de predicat?"

(In prima şi a treia propoziţie subiectul săvîrşeşte acţiunea, iar în propoziţia a doua o suferă).

e.- "Ce se întîmplă cu acţiunea săvîrşită de subiect în primul exemplu?" (Se răsfrînge asupra altcuiva-/Compl.drept/-puiul).

f.- "Cine este autorul lucrării pe care o suferă su-

biectul celei de a doua propoziţii?"

(Este altcineva - de mama - / compl.indirect) (de agent).

g.- "Ce se întîmplă cu acţiunea săvîrşită de subiectul din propoziţia a treia?"

(Se răsfrînge tot asupra subiectului, care a săvîrşit-o).

Pe măsură ce s-au obţinut răspunsurile de mai sus, ele au fost scrise în partea dreaptă sau în josul tablei, sub exemple.

In momentul acesta se întrerupe conversaţia şi începe demonstraţia. Problema care ar urma ar fi: "Cum se reprezintă grafic legătura dintre subiect şi verbul predicat din aceste propoziţii?" Profesorul nu mai pune problema sub forma unei întrebări pentru elevi, ştiind de mai înainte că ei nu ar putea răspunde la ea. De aceea el însuşi anunţă: "Iată cum s-ar putea reprezenta grafic legătura..." şi întocmeşte pe tablă următoarele scheme, folosind elementele scrise pe tablă:

1) Subiect ----> predicat ----> compl.dr.

2) Subiect <---- predicat <---- compl.ind.(de agent).

3) Subiect <---> predicat.

In scheme nu se mai scriu propoziţiile pe baza cărora s-a făcut analiza, ci funcţiile elementelor componente.

Intuind aceste scheme, elevii văd care este deosebirea de la o diateză la alta şi reţin mai uşor şi definiţiile lor.

Analiza exemplelor s-ar fi putut face şi succesiv. In cazul acesta schema corespunzătoare fiecărui exemplu s-ar fi întocmit de îndată ce s-a terminat analiza exemplului respectiv, înainte de a trece la analiza exemplului următor.

In momentul cînd se întocmeşte schema se dă şi definiţia diatezei respective.

In continuare, profesorul trebuie să arate că verbul

din aceste exemple este transitiv, că numai verbele transitive pot avea cele trei diateze, cum se formează ele etc.

Pe noi nu ne interesează în acest moment cum se predau diatezele ci cum poate fi folosită metoda demonstraţiei în predarea lor. Reţinem că nu a fost vorba numai de metoda demonstraţiei, ci de combinarea acesteia cu metoda conversaţiei şi analizei gramaticale.

Iată un alt exemplu de demonstraţie: Corespondenţa între propoziţiile secundare şi părţile de propoziţie este o realitate lingvistică de înţelegerea căreia depinde în mare măsură însuşirea problemelor de sintaxă a frazei. Din această cauză este bine ca în momentul cînd se începe studiul propoziţiilor subordonate, să fie enunţată şi demonstrată această teză. Demonstraţia ei se face prin transformarea unor propoziţii dezvoltate în frază şi invers, prin contragerea propoziţiilor secundare din fraze în părţi de propoziţie, deci a frazei în propoziţie.

Se lucrează pe două coloane pentru a se putea intui corespondenţa între cele două variante.

De exemplu:

... Nu puteam sfredeli stînca <u>răsărită</u> în calea mea spre <u>a trece</u> mai departe" (C.Hogaş).	"Nu puteam sfredeli stînca ce răsărîse în calea mea ca să trec mai departe".

Arătăm elevilor că prin transformarea atributului <u>răsărită</u> şi a complementului <u>spre a trece</u>, din părţi de propoziţie în propoziţii, s-a obţinut în loc de o propoziţie dezvoltată, o frază. Astfel de exemple trebuie date pentru fiecare parte de propoziţie, pentru ca elevii să vadă de la început că propoziţiile secundare pot corespunde subiectului, atributului, numelui predicativ, complementului etc.

Demonstraţia trebuie făcută şi invers - prin contragerea unor propoziţii secundare în părţi de propoziţii.

Scanned with OKEN Scanner

Exemplu:

"Cine a făptuit să primească pedeapsa" (M.Sadoveanu)	"Făptaşul să primească pedeapsa".
"Te văd cum juri şi blestemi şi pumnii ţi-i ridici"(G.Coşbuc).	"Te văd jurînd şi blestemînd şi ridicîndu-ţi pumnii".
"Iar spicele din ţărînă cînd cresc sug sînge omenesc" (M.Beniuc).	"Iar sîngele din ţărînă crescînd sug sînge omenesc".

Si în cazul acesta demonstraţia se face solicitînd concursul elevilor, deci în cadrul conversaţiei.

O formă a demonstraţiei o constituie verificarea modului în care s-a făcut analiza unui text; ceea ce se numeşte în matematică "proba".

Iată două exemple:

a.- Propoziţia consecutivă este, precum ştim, acea propoziţie care arată urmarea, sau consecinţa firească a acţiunii săvîrşită în regentă sau a unei însuşiri din regentă. Ea se introduce de obicei prin conjuncţia <u>încît</u> sau prin alte conjuncţii ce pot fi înlocuite prin <u>încît</u> şi se poate recunoaşte după aceasta. Orientarea, în analiză, prin conjuncţii şi pe baza întrebărilor, este însă o orientare formală. De aceea, pentru a arăta raportul logic dintre consecutivă şi regentă ei şi a verifica dacă a fost bine identificată consecutiva, se poate folosi următoarea demonstraţie logică:

Din moment ce consecutiva arată o urmare a acţiunii din regentă, înseamnă că regenta cuprinde cauza care produce acţiunea din subordonata consecutivă; transformînd consecutiva în propoziţie principală, regenta devine subordonată cauzală.

Exemplu
"Cu aşa glas a strigat, încît prin toţi cei de faţă a trecut un cutremur".

(M.Sadoveanu)

"Prin toţi cei de faţă a trecut un cutremur pentru că a strigat cu aşa glas".

In cazul cînd regenta a devenit cauzală, este dovadă că propoziţia subordonată a fost bine identificată ca propoziţie consecutivă.

Precum vedem într-o astfel de demonstraţie nu e vorba de un material intuitiv (schemă, tablou etc.) ci numai de un raţionament logic.

b.- Una din operaţiile analizei sintactice a frazei este şi întocmirea schemei.

Schema este menită să arate raportul logic dintre elcmentele componente ale frazei. Intocmirea ei este ea însăşi o demonstraţie întrucît înfăţişează concret raporturi abstracte.

Uneori aceste scheme sînt ramificate şi avem rezerve dacă au fost bine întocmite. In cazul acesta se poate face următoarea probă:

Să presupunem că s-a analizat următoarea frază:

"Tu ştii ce faci şi-i fi avînd cuvintele tale şi nu te mai întreb ce s-a întîmplat de te-ai făcut cum esti"

(I.Slavici:Pădureanca).

Analizînd această frază, am găsit următoarele propoziţii:

1.- Tu ştii = principală
2.- ce faci = completivă dreaptă, subordonată la rr.1
3.- şi-i fi avînd cuvintele tale = principală, coord. copulativă cu nr.1
4.- şi nu te mai întreb = principală, coord.cop.cu nr.3.
5.- ce s-a întîmplat = completivă dr., subord.la nr.4.
6.- de te-ai făcut = sec.consecutivă, subord.la nr.5.
7.- cum eşti = sec.predic., subord.la nr.6.

Am întocmit următoarea schemă:

1 ..... 3 4
.
.
2
.
.
5
.
.
6
.
.
7

In această schemă propoziţiile formează între ele mai multe grupe care se pot citi separat, păstrîndu-şi unitatea de înţeles. O primă grupă o formează propoziţiile principale, aşezate toate pe aceeaşi linie (la acelaşi nivel).

A doua o formează propoziţia nr.1 şi 2 adică o regentă cu subordonata ei.

A treia grupă o formează propoziţia nr.4 cu numerele 5, 6, 7 adică cu subordonatele ei.

In cazul cînd schema a fost bine întocmită, adică raporturile logice au fost bine identificate, aceste grupe se pot citi separat şi ele îşi păstrează unitatea şi integritatea logică (de înţeles). In caz contrar se vede numai decît că legăturile nu au fost bine identificate.

Se demonstrează în felul acesta corectitudinea analizei gramaticale făcute. Demonstraţia s-a asociat în cazul acesta cu analiza gramaticală şi a venit ca o completare a acesteia.

(In cazul unor construcţii speciale: fraza cu construcţii eliptice, contaminaţii, incidente, construcţii gerunziale etc. demonstraţia nu e concludentă).

In concluzie, repetăm ceea ce am mai spus că demonstraţia nu se foloseşte niciodată ca metodă independentă, ci numai ca metodă ajutătoare în cadrul altor metode, mai ales al conversaţiei care este metoda fundamentală în predarea gramaticii.

3.- Metoda exerciţiilor

Această metodă este specifică lecţiilor de consolidare a cunoştinţelor şi de formare a priceperilor şi deprinderilor. Ea este folosită şi în cadrul lecţiilor de predare, în partea finală cînd se face fixarea cunoştinţelor predate.

De asemenea ea este metoda indicată pentru lecţiile de actualizare a cunoştinţelor din anul sau din anii precedenţi.

In toate cazurile ea se asociază cu celelalte metode,

în special cu metoda conversaţiei şi cu analiza gramaticală.

Constă în efectuarea unor aplicaţii orale sau scrise în legătură cu cunoştinţele teoretice dobîndite.

Scopul exerciţiilor este multiplu:

- Să fixeze cunoştinţele teoretice;
- Să creeze priceperea şi deprinderea de punere în practică a cunoştinţelor teoretice.
- Să dezvolte deprinderea de muncă independentă.
- Să dezvăluie profesorului eventualele lipsuri în cunoştinţele teoretice ale elevilor.

Exerciţiile ce se pot face în cadrul studiului limbii sînt extrem de numeroase şi variate[x], încît cu greu ar putea fi cuprinse într-o schemă, pe tipuri.

Ele se pot clasifica astfel:

- După scopul urmărit: ortografice şi gramaticale.
- După conţinut: fonetice, lexicale, morfologice, sintactice.
- După formă: orale şi scrise
- După efortul solicitat: de recunoaştere şi cu caracter creator. Aceste criterii se combină.

Natura exerciţiilor depinde de conţinutul capitolului în cadrul căruia se dau, de nivelul clasei, de scopurile urmărite în cadrul disciplinei noastre.

Oricare ar fi exerciţiile date, ele trebuie să îndeplinească unele condiţii generale, dintre care citäm:

- Să aibă caracter aplicativ la cunoştinţele teoretice predate.
- Să prezinte interes pentru elevi; să nu fie banale.
- Să ceară un efort de gîndire din partea elevilor, dar acestea să nu depăşească puterea lor.
- Să fie precis formulate şi explicate suficient, pentru ca elevii să ştie cu siguranţă ce au de făcut şi să le

x) Beldescu Gh. Tipuri de exerciţii în predarea limbii române în vol. Probleme de metodică E.S.D.P.Bucureşti, 1960.

poată executa.

- Să nu aibă dimensiuni prea mari şi să nu fie prea numeroase, spre a nu duce la supraîncărcare.

- Să fie gradate şi, pe cît posibil, individualizate.

- Să fie controlate şi cercetate cu atenţie şi la timp.

- In general trebuie să se ţină seama de faptul că exerciţiile nu au un scop în sine, că nu se dau pentru a ocupa timpul elevilor, că în afară de scopul instructiv, de consolidare a cunoştinţelor, ele trebuie să îndeplinească şi un rol educativ, să ducă la exercitarea şi dezvoltarea facultăţilor spirituale ale elevilor: atenţia, memoria, judecata etc. Spre a-şi atinge aceste scopuri ele nu trebuie să plictisească şi nici să copleşească pe elevi. Aceasta depinde şi de numărul şi de dimensiunile şi de natura lor, dar mai ales de modul cum sînt organizate şi desfăşurate.

In manualele actuale sînt arătate la fiecare capitol exerciţiile care se pot da. Profesorul poate da şi altele. Ne vom ocupa de cele mai frecvente forme care se practică în şcoala de cultură generală.

a.- Exerciţiile ortografice şi de punctuaţie

Au ca scop să consolideze cunoştinţele teoretice căpătate în acest sens şi să formeze deprinderile necesare de scriere corectă.

Exerciţiile ortografice încep din primele clase şi trebuie continuate mereu pînă cînd elevii şi-au format deprinderile necesare.

Durata îndelungată şi numărul lor mare sînt justificate de faptul că deprinderile se formează greu şi se pierd dacă nu sînt menţinute prin repetare. Astfel de exerciţii nu se fac numai în cadrul predării foneticii cum s-ar părea, ci în cadrul predării tuturor capitolelor; - unele dintre ele nici nu se pot face decît în cadrul predării morfologici şi sintaxei.

Este aşa dar greşită procedarea acelor profesori care dau exerciţii ortografice numai în clasele a III-a - a V-a,

socotind că ele ar fi incompatibile cu elevii claselor mai mari, şi numai în cadrul predării foneticii.

Bine înţeles ele trebuie gradate după puterile elevilor deci vor fi diferite de la clasă la clasă.

Copierea unui text dat este un exerciţiu specific claselor I-IV. Scopul copierilor în primele clase, I-II, este să depindă pe elevi cu formarea literelor, cu modul în care se face legătura dintre ele, cu structura fonetică a cuvintelor, cu unele probleme de punctuaţie.

In clasele mai mari III-IV (V) - prin copieri trebuie rezolvată problema punerii în pagină a unui text: unde şi cum se scrie titlul, cum se scrie primul rînd, cum se scriu aliniatele etc. Cunoştinţele şi deprinderile necesare în această problemă trebuie să le capete elevii pînă în clasa a V-a.

Exerciţiul care ar avea ca scop rezolvarea acestei probleme (care nu e propriu-zis o problemă de ortografie) trebuie precedat de intuirea unui text studiat mai înainte, din manual. Pe baza intuiţiei se stabilesc regulile corespunzătoare, după care, în aceeaşi oră, în clasă, sau ca temă pentru acasă, se dă elevilor de copiat cîteva aliniate (scurte) dintr-un alt text.

In general, copierile rezolvă mai mult problema formale şi de ordin educativ, decît probleme de ortografie; elevii învaţă să scrie frumos, ordonat, îngrijit. Copiatul dezvoltă spiritul de observaţie, atenţia, disciplina în muncă, adică mai mult pregăteşte pe elevi pentru executarea altor exerciţii şi compuneri. Profesorii care cred că pot rezolva problema ortografiei prin exerciţii repetate de copiere se înşeală. In general elevii fac această muncă în chip mecanic; ei nu-şi pun probleme de ortografie în timpul copiatului, nu se ridică de la cazurile particulare întîlnite, la regulile corespunzătoare. Cum se poate evita copierea mecanică? Se poate da elevilor să facă o copiere selectivă de ex. să copieze numai cuvintele scrise cu majuscule, numai cuvintele legate prin trăsături de unire, să aleagă cuvintele care cuprind diftongi şi triftongi etc.

Scanned with OKEN Scanner

In cazul cînd se dă de copiat textul integral, se poate cere elevilor să sublinieze anumite cuvinte sau forme gramaticale sau să treacă anumite cuvinte de la o formă gramaticală la alta. De exemplu de la singular la plural, de la prezent la viitor etc.

Dictarea este un exerciţiu de asemenea potrivit pentru clasele mai mici - pînă la clasa a V-a inclusiv.

Ea se poate face ori cu scopul de a consolida cunoştinţele de ortografie şi punctuaţie, ori în scopul verificării acestora.

In primul caz, înainte de efectuarea dictării, se intuieşte cu elevii textul care urmează să fie dictat, se discută problemele de ortografie cuprinse în el, se amintesc normele ortografice care se aplică.

In al doilea caz această operaţie nu se mai face.

Textele care se dictează nu trebuie să fie prea lungi Norma generală este ca ele să fie numai atît de lungi încît să rămînă timp şi pentru corectare, în aceeaşi oră. In cazul dictărilor de control, corectarea se va face acasă, totuşi textul nu trebuie să fie prea lung. Durata dictării propriuzise poate fi aproximativ de 10-15 minute.

Textele alese pentru dictare nu trebuie să fie prea complicate, să nu cuprindă prea multe probleme de ortografie, spre a nu dispersa atenţia elevilor. In general ele trebuie organizate pe cît posibil pe probleme unice: Scrierea cu majuscule, scrierea cu trăsături de unire, scrierea substantivelor cu -ii şi -iii, scrierea genitiv-dativului articulat al singularului substantivelor feminine, punctuaţia vocativului etc. Bine înţeles, astfel de dictări se pot face atunci cînd se predă capitolul respectiv din gramatică, sau ca temă suplimentară elevilor care nu şi-au însuşit aceste cunoştinţe la timp. Organizînd astfel dictările, pe probleme unice, sau pe un număr limitat de probleme, se obţine o concentrare mai mare a atenţiei, se cîştigă timp, se poate lucra în adîncime.

E bine să se aleagă texte cunoscute de elevi, din operele literare studiate. Textele trebuie să aibă unitate şi un conţinut educativ.

Dictarea cuprinde următoarele operaţii metodice:

- Pregătirea (organizarea) clasei pentru dictare. Profesorul cere elevilor să scoată caietele, cerneala, tocul etc. să pună data, să linieze marginea, să scrie titlul etc. Să supravegheze ca toţi copiii să aibă cele necesare pentru scris.

- Lectura integrală a textului, în ritmul lecturii obişnuite.

- Discuţii cu elevii asupra provenienţei textului şi asupra conţinutului. Explicarea eventualilor cuvinte şi expresii necunoscute, aşa fel ca elevii să nu aibă nici un fel de nedumerire asupra lor. In cadrul discuţiei profesorul poate sublinia acele elemente de conţinut care determină folosirea anumitor semne ortografice sau de punctuaţie. De ex.:convorbirea între două persoane (dialogul), nume de oameni,numiri geografice (majuscule), interjecţii (apostroful) etc.

- Dictarea textului pe unităţi logic închegate: propoziţii sau părţi de propoziţii. Trebuie evitată cu grijă dictarea cuvînt cu cuvînt; o astfel de dictare nu angajează decît urechea elevilor, nu şi gîndirea lor. Din acelaşi motiv fiecare unitate logică nu se citeşte decît o dată, cel mult încă o dată. Elevii sînt astfel obligaţi să fie atenţi şi să perceapă întreaga unitate dictată nu numai cîte un cuvînt.

Tonul dictării trebuie să fie tonul vorbirii obişnuite fără ridicarea sau scoborîrea exagerată a lui în scopul sugerării semnelor de punctuaţie necesare.

Ritmul dictării nu trebuie să fie nici prea lent,nici prea accelerat. In cazul cînd unii elevi rămîn în urmă, profesorul nu-i aşteaptă, ci merge mai departe stimulîndu-i în acest fel să se grăbească. Elevii care au rămas în urmă nu trebuie lăsaţi să copieze de la colegi, pentru că îi stinghereşc pe aceştia şi pentru că fac numai o operaţie mecanică. Ei vor fi deprinşi să lase un spaţiu gol şi să continuie scrierea, după dictare.

- După dictarea integrală pe unităţi logice, se recitește textul, într-un ritm încetinit, dar nu în ritmul dictării şi cu intonaţia naturală. Elevii urmăresc, corectează şi eventual completează golurile.

- Se lasă cîteva minute elevilor pentru autocorectare. Elevii nu au voie să scoată cărţile pentru verificare, nici să facă schimb de caiete. Corectarea prin schimb de caiete nu dă rezultate: se pierde timp, se murdăresc caietele, se produc discuţii inutile, elevii buni sînt puşi în situaţia de a intui forme greşite şi, eventual a-şi strica propriul scris.

- Corectarea dictărilor trebuie să se facă în aceeaşi oră (cu excepţia dictărilor de control) şi să dureze cea mai mare parte a orei. Ea se efectuează pe probleme. Plecînd de la primul caz întîlnit în textul dictat, se discută toate cazurile similare şi se trece de la aceste cazuri la norma ortografică generală.

După aceasta se trece la altă problemă ş.a.m.d. Cazurile şi deci problemele ce trebuie discutate pot fi indicate de profesor, sau de elevi.

Textul dictat nu a fost scris şi pe tablă. In cadrul corectării profesorul cheamă la tablă cîte un elev şi-i cere să scrie cuvintele sau formele care comportă discuţia. Pe tablă se scriu numai formele corecte nu şi cele greşite. Elevul scos la tablă scrie şi explică pentru ce se scrie într-un anumit fel, care este norma ortografică ce se aplică. Ceilalţi elevi participă la discuţii şi corectează, în cazul cînd au greşit. Profesorul supraveghează dacă elevii efectuează corectura. Corectarea trebuie să se sprijine pe cunoştinţele de gramatică dobîndite de elevi. De exemplu "care cuvinte se scriu cu majuscule? Care cuvinte se scriu cu -iii? Ce reprezintă fiecare din aceşti -iii? Pentru ce se desparte vocativul prin virgulă? etc.

Dictările de control se corectează acasă şi se discută în ora următoare (nu mai tîrziu).

In cazul cînd se urmăreşte consolidarea cunoştinţelor

într-o singură problemă de ortografie, dictarea poate avea şi alte forme. De ex. nu se dictează un text închegat ci propoziţii în care există problema respectivă. De exemplu formele pronumelui demonstrativ de singular feminin (accea) de plural masculin (aceia), sau formele cel, cea, cei, cele şi ce-l, ce-a, ce-i etc.

Analizînd valoarea gramaticală a acestor forme şi scriindu-le de mai multe ori, ele se consolidează în mintea copiilor.

Altă formă de dictare este dictarea selectivă. Se citeşte, la început, textul integral, ca la o dictare obişnuită şi apoi se dictează numai cuvintele sau construcţiile care interesează. Se pot citi unităţi logice mai mari, pe care elevii sînt obligaţi să le reproducă putînd face modificări, dar păstrînd construcţiile care ilustrează problema în discuţie.

Un alt exerciţiu care în unele metodici a fost numit autodictare, constă în reproducerea din memorie a unui text învăţat pe dinafară, cu specială preocupare de a reproduce corect anumite construcţii.

Dictările contribuie, fără îndoială, la consolidarea cunoştinţelor de scriere corectă. Totuşi importanţa lor nu trebuie exagerată. Frecvenţa lor nu are prea mare importanţă. Rolul hotărîtor îl are buna organizare, în special dictarea "pe probleme" şi discuţia sprijinită pe cunoştinţele de gramatică.

Alte exerciţii ortografice:

Despărţirea în silabe a unor cuvinte date. Cuvintele trebuie să cuprindă nu cazuri obişnuite pe care elevii le rezolvă corect în chip empiric, ci cazurile mai rare: vocale în hiat, grupuri de două consoane în care a doua este l, r sau grupul format din ambele aceste consoane, grupuri în care după prima consoană urmează et, cs, tl, dl, cuvinte compuse etc.

Cînd se studiază problema formării de cuvinte noi prin derivare şi compunere, se poate da elevilor să scoată dintr-un text cuvinte formate cu prefixele des-, răs-, în-, şi să arate

ce se întîmplă cu aceste prefixe în anumite împrejurări.

Se poate cere elevilor să găsească ei astfel de cuvinte (des-, dez-; răs- răz; în- îm- etc.).

Un alt exerciţiu care se poate da în cadrul studierii diverselor părţi de vorbire este completarea terminaţiilor unor cuvinte cuprinse în textul dat, sau trecerea unor cuvinte de la o formă gramaticală la alta.

De ex.: Să se treacă la plural substantive ca fiu, copil, tinichigiu, şi să se articuleze; să se treacă la feminin adjective ca: roşu, stacojiu etc.; să se treacă verbul a lua de la pers. I la persoana a II-a sau a III-a singular etc.

b.- Exerciţiile gramaticale

Cuprind forme numeroase şi variate, unele mai uşoare, altele mai grele; unele solicită mai mult răbdarea elevilor, altele gîndirea lor, altele imaginaţia creatoare.

De la o clasă la alta şi în cadrul aceleaşi clase, profesorul trebuie să le eşaloneze ţinînd seama de aceste deosebiri.

Cele mai frecvente ar fi:

1.- Căutarea de exemple care să ilustreze o definiţie sau o regulă dată.

Bunăoară: exemple de propoziţii în care să existe adjective la diversele grade de comparaţie.

Exemple de propoziţii cu predicat verbal exprimat prin verbe la fiecare din cele trei diateze etc.

Profesorul poate cere elevilor să formuleze ei înşişi astfel de exemple după modelul celor folosite în predare, sau să le caute în textele literare studiate. Textul poate fi indicat de profesor, sau lăsat la alegerea elevilor.

In primul caz profesorul trebuie să observe ca exemplele să nu fie formale ci să aibă conţinut, să oglindească aspecte ale realităţii, să cuprindă adevăruri. Să nu uităm că trebuie să realizăm un învăţămînt realist şi ştiinţific.

Scanned with OKEN Scanner

Este bine ca profesorul să indice domeniul de activitate la care să se refere exemplele: construirea socialismului în patria noastră, lupta pentru pace, cucerirea cosmosului, un concurs sau o excursie la care au luat parte etc.

Să se observe de asemenea ca exemplele elevilor să nu fie copii a celor date de profesor. Bună oară dacă profesorul a folosit exemplul: "Tara noastră este bogată",ca exemplu de predicat nominal, elevii sînt ispitiţi să dea exemplele:

"Tara noastră este frumoasă"
"Tara noastră este mare"

Astfel de exemple nu oglindesc nici un efort personal din partea lor.

In cazul cînd profesorul indică textul din care urmează să se scoată exemplele, el trebuie să-l aleagă cu grijă aşa fel ca să se găsească exemplele cerute în număr mare, pentru ca elevii să nu piardă prea mult timp cu căutarea lor şi în cele din urmă să se descurajeze.

Si într-un caz şi în celălalt profesorul trebuie să fie exigent în privinţa calităţii exemplelor, să nu se mulţumească cu îndeplinirea condiţiilor formale.

2.- Un exerciţiu ceva mai greu este recunoaşterea într-un text dat a faptelor de limbă studiate.

Exerciţiul este greu pentru că elevii trebuie să reediteze operaţia făcută de profesor în predare, să descopere într-un text nou şi concret, noţiunea gramaticală abstractă pe care au studiat-o.

Toate lecţiile de gramatică se pretează pentru acest exerciţiu.

Ex.: - "Arătaţi părţile componente ale următoarelor cuvinte: (se dau cuvintele).

- "Scoateţi din textul următor, pe coloane,cuvintele formate prin derivare, prin compunere, prin "schimbarea valorii gramaticale".

- "Analizaţi substantivele,(sau adjectivele sau verbele etc.) din textul următor.

- "Faceţi analiza sintactică a frazei următoare" etc.

Profesorul poate cere elevilor să execute exercițiul pe baza unei scheme, în care să fie cuprinse elementele problemei studiate. De exemplu: analiza complementelor cuprinde: recunoașterea complementului, indicarea cuvîntului pe care îl determină, indicarea întrebării la care răspunde, a felului său, a părții de vorbire prin care este exprimat. Schema trebuie să cuprindă rubricile:

Complementul analizat	Pe cine determină	Intrebarea la care răspunde	Felul complemem tului	Prin ce este exprimat

Schema trebuie întocmită în clasă, scrisă pe tablă sau, în cazul cînd figurează în manual, studiată cu elevii. Exercițiul trebuie început în clasă pentru ca toți elevii să vadă cum se operează în schemă. Schemele au importanță pentru că obligă pe elevi să lucreze sistematic și îi ajută să rețină mai bine elementele problemei. Totuși folosirea schemelor nu trebuie exagerată, în special atunci cînd exercițiul este mai complicat. (O schemă complicată mai mult încurcă, decît ajută pe elev).

3.- Exercițiile creatoare (compunerile gramaticale).

Acestea sînt menite să încorporeze cunoștințele teoretice ale elevilor în exprimarea lor concretă, să arate în ce măsură s-a realizat dezvoltarea posibilităților proprii de exprimare. Constau în utilizarea cunoștințelor teoretice într-o compunere proprie, pe o temă dată.

Astfel de exerciții se pot da la toate lecțiile de gramatică, dar nu trebuie să se abuzeze de ele. Preocuparea de a introduce în exprimare anumite forme gramaticale, face de cele mai multe ori exprimarea artificială și greoaie. De aceea este bine să se dea astfel de exerciții numai la acele probleme de gramatică la care acest risc este mai mic și numai după ce elevii au căpătat abilitatea de a-l evita - ultimele clase al ciclului elementar. Profesorul trebuie să indice elevilor tema compunerii care se pretează cel mai mult la aplicarea cunoștințelor respective. Compunerile pot

fi: descrieri, naraţiuni, caracterizări, portrete, analiza unor opere citite, redarea unor întîmplări din viaţa elevilor clasei, din viaţa familiei, a uzinei sau gospodăriei unde lucrează părinţii copiilor etc. Ele nu trebuie să fie prea lungi. Construcţiile sau formele gramaticale care interesează trebuie subliniate în text şi analizate în marginea caietului.

Astfel de exerciţii se pot da în legătură cu substantivele proprii şi comune, cu diferite feluri de pronume, cu gradele de comparaţie ale adjectivelor, cu diferite forme verbale, cu părţile de propoziţie, cu diferitele feluri de propoziţii, etc.

4.- Un exerciţiu frecvent în predarea morfologiei este trecerea unor cuvinte date prin toate formele flexiunii părţii de vorbire respective.

Exemplu: Trecerea substantivelor x şi y prin toate cazurile, la singular şi plural (în propoziţii).
- Trecerea adjectivelor y şi z prin toate gradele de comparaţii (în propoziţii).
- Declinarea pronumelui personal, demonstrativ etc.
- Conjugarea unor verbe etc.

Aceste exerciţii nu au valoare dacă cuvintele date nu sînt încadrate în propoziţii, dacă propoziţiile sînt banale din punct de vedere al conţinutului.

In general paradigmele trebuie evitate, pentru că duc, de cele mai multe ori, la schematism şi muncă mecanică. Ele nu au valoare decît dacă se cere elevilor să observe şi să sublinieze terminaţiile care deosebesc o formă de alta. De ex. terminaţiile imperfectului, ale perfectului simplu, ale mai mult ca perfectului.

Numai dacă se cere elevilor să încadreze cuvintele respective în propoziţii se pot obţine alte rezultate: elevii văd legătura între funcţia sintetică şi formă etc.

Alte exerciţii

In legătură cu vocabularul se pot face exerciţii interesante care duc la îmbogăţirea vocabularului elevilor, la precizarea sensului cuvintelor, la înţelegerea structurii lor morfologice, a valorii lor expresive etc. De exemplu se poate cere elevilor:

Scanned with OKEN Scanner

- Să alcătuiască cuvinte cu sufixe şi prefixe date.
- Să alcătuiască familii de cuvinte.
- Să găsească sinonimele, omonimele, antonimele unor cuvinte date.
- Să formeze propoziţii (sau compuneri) cu sinonime date sau să le înlocuiască într-un text dat.
- Să înlocuiască într-un text dat anumite cuvinte (indicate prin subliniere) cu antonimele lor şi să arate ce modificare de sens a suferit tectul în întregime.
- Să aleagă şi să pună în coloane separate cuvintele care au acelaşi gen, număr, timp etc. (dintr-un număr de cuvinte amestecate).
- Să grupeze cuvintele care se potrivesc: suvstantive-adjective, verbe-adverbe, şi eventual să formeze propoziţii cu ele (se dau cuvintele amestecate).
- Să arate toate însuşirile unor obiecte date (indicate de profesor).
- Să numească obiectele care au anumite însuşiri indicate.
- Să formeze cuvinte noi (subst.adjective, adverbe, verbe) de la cuvintele date etc.
- Să aleagă cuvintele cu sens figurat dintr-un text dat.
- Să aleagă arhaismele, neologismele, regionalismele, termenii de argou etc. dintr-un text dat şi să arate rostul folosirii lor.
- Să găsească alte cuvinte care rimează cu cuvinte date (dicţionar invers).
- Să aşeze în ordine alfabetică cuvinte date etc.

<u>In legătură cu sintaxa</u> se poate da:
- Formarea unor propoziţii din cuvinte date.
- Reconstituirea unui text deformat din cuvinte împrăştiate.
- Completarea unor terminaţii care sînt indicate prin puncte de suspensie.
- Completarea semnelor de punctuaţie într-un text din care acestea lipsesc.

Scanned with OKEN Scanner

- Dezvoltarea unei părţi de proporţie în propoziţii secundare sau, invers - contragerea unor propoziţii secundare, în părţi de propoziţie.

- Trecerea unui text din vorbirea directă în vorbirea indirectă etc.

- Construirea unor propoziţii sau fraze după schema dată. De exemplu: - Propoziţii care să aibă mai multe subiecte şi un singur atribut.

- Propoziţii cu 3-4 complemente.
- Frază formată numai din propoziţii principale.
- Frază formată după schema:

```
1............. 3    etc
.              ..
.               .
.               .
2               4
```

- Să se construiască fraze pentru fiecare din tipurile posibile: formată prin coordonare, formată prin subordonare, formată prin coordonare şi subordonare (frază mixtă).

- Să se găsească în texte sau să se construiască fraze cu propoziţii incidente şi intercalate (să se sublinieze acestea).

- Să se simplifice din ce în ce o propoziţie sau o frază dezvoltată, lăsîndu-se la o parte elementele secundare (părţile sau propoziţiile secundare) pînă se ajunge la forma cea mai concentrată etc.

După cum am mai spus, numărul şi felul exerciţiilor ce se pot da elevilor este foarte mare. Ele sînt, în general, indicate la fiecare lecţie din manual. Profesorul trebuie să le dea în funcţie de nivelul şi eventualele lipsuri ale clasei sale.

4.- Analiza gramaticală[x]

Analiza gramaticală este alături de conversaţie me-

x) V.şi Valeriu Vlad, Vochiţa Vlad-Budoiu şi Patriciu Stirbu Curs practic de analiză gramaticală - E.D.P. 1970.

toda principală de studiere a limbii în şcoala de cultură generală şi în liceu.

Ca metodă specifică, ea stă în centrul activităţii profesorului de limba română, fiind folosită, în forme diferite, în predarea tuturor capitolelor de gramatică şi în toate tipurile de lecţii.

De fapt înţelegem prin "analiză gramaticală", toate formele de analiză practicate în predarea limbii:

- analiză fonetică
- analiză lexicală
- analiză morfologică
- analiză sintactică
- analiza ortografiei şi punctuaţiei, nu numai analiza morfologică şi sintactică.

Ea se foloseşte la lecţiile de comunicare cu scopul de a descoperi elementele necesarempentru predarea unor noi cunoştinţe şi formularea unor noi reguli şi definiţii; în lecţiile de fixare, de verificare şi repetare cu scopul de a realiza sarcinile specifice acestor tipuri de lecţii. Analiza gramaticală este metoda cea mai indicată pentru lecţiile de reluare a cunoştinţelor predate anterior, în cadrul sistemului concentric.

In general, în toate aceste tipuri de lecţii, ea nu se foloseşte singură, ci asociată, mai ales cu metoda conversaţiei şi exerciţiului de care nu poate fi despărţită.

Analiza gramaticală poate fi parţială sau totală, în funcţie de scopul urmărit şi de cadrul metodic în care se desfăşoară. De exemplu în lecţia despre cazuri se va face o analiză a exemplelor sau textului dat numai sub acest aspect, pe cînd într-o lecţie de repetare şi sistematizare despre substantiv se va face analiza globală a substantivelor, din textul dat, la nivelul cerinţelor programei pentru clasa respectivă. Un text poate fi analizat numai sub aspect lexical, numai din punct de vedere morfologic, numai sub aspectul ortografiei şi punctuaţiei etc. după cum poate fi cercetat şi din toate aceste puncte de vedere.

Scanned with OKEN Scanner

Oricare ar fi tipul ei, analiza gramaticală, ca metodă ştiinţifică de cercetare a limbii, constă în:

- descompunerea întregului în părţile componente,
- cercetarea naturii acestor părţi,
- stabilirea funcţiei lor în actul de vorbire dat,
- stabilirea raportului cu celelalte părţi componente,
- cercetarea conformării lor la normele vorbirii literare.

Dar nici o analiză nu se opreşte la acestea. Analiza nu se face pentru cunoaşterea mai bună a părţilor, ci pentru înţelegerea mai profundă a întregului, şi nu-şi are scopul în sine, ci este numai o etapă în procesul de cercetare a realităţii. Datele furnizate de analiză sînt menite să ducă mai departe la descoperirea legilor în baza cărora există şi se dezvoltă realitatea cercetată. De aceea analiza gramaticală nu constă numai în consemnarea unor fapte de limbă. Ea se ridică, trebuie să se ridice, necontenit de la fapte de limbă la legi, sub forma unor definiţii şi reguli, care în ansamblul lor şi la nivelul posibilităţilor elevilor, sînt legile de limbă literară, pe care elevii trebuie să le respecte. O analiză care nu depăşeşte simpla constatare a faptelor de limbă nu satisface una din cerinţele de bază ale analizei ca metodă de cercetare a realităţii şi este deci greşită; cunoaşterea limbii nu se poate realiza prin cunoaşterea tuturor faptelor de limbă, ci prin cunoaşterea regulilor în care să se poată încadra toate faptele de limbă.

x

Importanţa analizei gramaticale este multiplă; prin intermediul ei se aduc la îndeplinire, de fapt, sarcinile speciale şi generale care revin predării limbii române.

Ea conduce pe elevi către cunoaşterea structurii limbii române şi a legilor ei interne de organizare şi dezvoltare; dezvăluie elevilor multiplele posibilităţi de exprimare pe care le are limba noastră şi capacitatea creatoare a poporului nostru; prin intermediul ei se dezvoltă posibilită-

Scanned with OKEN Scanner

ţile proprii de exprimare ale elevilor şi mai ales se dezvoltă spiritul lor de observaţie, puterea de abstragere şi generalizare, gîndirea logică, disciplina în gîndire,şi în faptă. Bine organizată, ea antrenează forţele spirituale ale elevilor şi le dezvoltă: ajută elevilor să se cunoască pe ei înşişi, să capete încredere în forţele lor. Analiza gramaticală poate şi trebuie să ducă la dezvoltarea multilaterală a elevilor, inclusiv la crearea unor priceperi şi deprinderi, care să depăşească sfera problemelor lingvistice, priceperi şi deprinderi cu implicaţie în întreaga lor comportare şi activitatea practică.

Cu alte cuvinte de buna organizare a analizei gramaticale depinde nu numai cunoaşterea de către elevi a teoriei gramaticale (la acest rezultat s-ar putea ajunge mai direct pe calea metodei expozitive) ci şi calitatea vorbirii şi scrierii lor, capacitatea înţelegerii raţionale a lucrurilor şi legăturilor dintre ele, sîrguinţa şi disciplina lor. Bine înţeles numai analiza gramaticală şi numai profesorul de limba română nu poate obţine aceste rezultate. E necesară o bună organizare a întregii munci a profesorului de limba română şi de colaborare a tuturor celorlalte cadre didactice; dar un loc primordial în obţinerea acestor rezultate îl poate avea buna organizare a analizei gramaticale.

Principiile analizei gramaticale

Pentru obţinerea rezultatelor menţionate este nevoie să se procedeze în mod sistematic şi să se respecte anumite norme generale (principii) izvorîte din esenţa însăşi a metodei, din specificul limbii ca obiect al analizei, din sarcinile urmărite, din principiile didacticii generale.

a.- Mai întîi este necesar ca analiza gramaticală să se conformeze normelor oricărei analize ca metodă de cunoaştere ştiinţifică a realităţii.

Fenomenele de limbă cercetate trebuie privite ca părţi ale unui întreg, cu o anumită funcţie în ansamblu şi o condiţionare dialectică în contextul dat. Trebuie să se

ţină seama de interdependenţa dintre diversele sectoare ale limbii, de caracterul sistematic al limbii. In cadrul analizei morfologice să se arate funcţia sintactică şi invers. Cazul particular trebuie încadrat în categoria din care face parte.

Să se procedeze sistematic, urmînd o anume ordine, de la general la particular, sau invers, totdeauna în acelaşi fel pentru acelaşi fenomen lingvistic. Profesorul trebuie să explice faptele cauzal şi final, operînd mereu cu întrebările din ce cauză? în ce scop? El trebuie să se ridice mereu de la fapte la reguli şi definiţii sau să caute ilustrarea acestora în textele analizate.

b.- In cadrul analizei, elevii să fie conduşi să observe ei înşişi faptele, să le compare, să descopere elementele comune şi pe cele deosebitoare, să înţeleagă ei înşişi legăturile interne dintre faptele de limbă, determinismul lor reciproc, să ajungă ei înşişi la concluziile incluse în definiţii şi reguli. In cercetarea ştiinţifică nu se poate ajunge la concluzii valabile dacă se neglijează una din verigile înlănţuirii cauzale. Tot astfel elevii nu vor putea formula definiţii sau aplica definiţii dacă ei nu vor fi conduşi din treaptă în treaptă către ele, dacă profesorul va neglija unele trepte intermediare.

Bine înţeles între analiza gramaticală ca metodă didactică şi analiza de cercetare ştiinţifică sînt deosebiri. Problemele care fac obiectul analizei gramaticale au fost de mult cercetate. Soluţiile sînt dinainte cunoscute de profesor. Dar tocmai în aceasta stă posibilitatea de a greşi. Profesorul poate anticipa; el poate precipita analiza prin simplificare, presupunînd înţelese unele elemente pe care el le înţelege, dar elevii nu le înţeleg. Făcînd o analiză incompletă sau precipitată profesorul ajunge la momentul cînd trebuie să formuleze definiţia şi constată că elevii nu sînt în stare să o formuleze. Spre a nu pierde timpul se grăbeşte să o formuleze el însuşi, cerînd elevilor să o memoreze. Această greşeală se face de foarte multe ori. E necesar ca în analiză, mai ales în analiza de predare, să se înainteze cu răbdare şi circumspecţie, aşa fel ca nici un pas să nu se facă

în gol. In acest scop profesorul trebuie să pornească de la elementele cunoscute de elevi, să urmeze firul logic al înlănţuirii faptelor, să scoată prin analiză toate elementele necesare, înainte de a cere elevilor să formuleze definiţia, să nu se substituie elevilor nici în analiză, nici în formularea definiţiei. Cînd elevii nu se pot angaja activ în analiză, cu toate eforturile făcute în acest sens de către profesor, e o dovadă că ceva nu e în regulă: ori textele sînt prea grele, ori nu s-a făcut o suficientă pregătire, ori întrebările profesorului n-au fost bine formulate sau bine înlănţuite. Soluţia nu este ca profesorul însuşi să răspundă la întrebări, să formuleze definiţii, să tragă concluzii. In felul acesta o procedare care vrea să fie analiză, este în fond expunere, întrucît elevii nu au fost conduşi să descopere ei înşişi soluţia, ci aceasta li s-a dat de-a gata. In fond metoda nu e nici analiză nici expunere, ci un amestec hibrid, care nu are nici unul din avantajele celor două metode amestecate. Numai o analiză în care elevii, sub conducerea profesorului, învinq cu răbdare, printr-un efort de gîndire susţinut dificultăţile textului şi trag personal concluziile ce se impun, înarmează pe elevi cu cunoştinţe trainice, le dezvoltă gîndirea, capacitatea de abstragere, îi disciplinează.

c.- Textele pe baza cărora se face analiza trebuie alese cu grijă atît sub aspectul conţinutului, cît şial formei. Ele trebuie să aibă un conţinut care să servească scopurile instructiv-educative. Trebuie evitate textele cu conţinut mistic, acele care oglindesc morala individualistă burgheză cum ar fi: "O mînă spală pe alta"... "Dai, n-ai" etc. Ele trebuie să cuprindă valori educative, să fie legate de realitate şi, cît mai mult posibil, de sarcinile construirii socialismului; trebuie să fie modele de limbă şi din această cauză este indicat să se aleagă din autori consacraţi, mai ales din textele cuprinse în manual. Trebuie evitate textele create ad-hoc de către profesor. Acestea pot fi folosite numai în mod excepţional. E bine ca textele alese să aibă unitate tematică. Această cerinţă nu trebuie înţeleasă mecanic. Atunci cînd nu e posibil să se găsească texte închegate tematic

se pot folosi exemple disparate, unitatea lor existînd totuşi în faptul gramatical comun, ce urmează să fie analizat.

Desigur textele trebuie să fie diferite după scopul în care sînt folosite. In lecţiile de predare vom folosi texte scurte, simplificate, spre a nu dispersa atenţia elevilor şi spre a evita pierderea de timp cu scrierea lor. In celelalte tipuri de lecţie se pot folosi exemple mai lungi, pe cît posibil texte închegate, în care fenomenul ce ne interesează să apară ca un element firesc.

Textele nu trebuie să fie prea lungi. Este permis şi chiar indicat ca ele să fie simplificate prin lăsare la o parte a tuturor elementelor care nu ar servi scopul analizei (e vorba de textele folosite pentru predare). Simplificările trebuie făcute aşa fel încît să nu se modifice sensul comunicării, Nu e bine să se facă adăugiri.

De cea mai mare importanţă este ca textele să nu depăşească puterea de înţelegere a elevilor. Textele ce se iau pentru analiză trebuie să prezinte dificultăţi, dar numai dintre acelea pe care elevii le pot învinge fără să greşească. Aceasta le dă satisfacţia efortului depus, sporeşte încrederea lor în puterile proprii, îi pasionează pentru o astfel de muncă.

d.- O bună analiză gramaticală trebuie să se sprijine pe context, să nu izoleze elementele analizate de ansamblul contextului căruia aparţin. Această greşeală se face mai ales în analiza morfologică atunci cînd textul de analizat este descompus mecanic în unităţile lexicale din care e compus, cînd acestea sînt înşirate anticipat pe linie verticală şi apoi interpretate rînd pe rînd ca entităţi de sine stătătoare. In acelaşi fel se greşeşte însă şi la analiza sintactică atunci cînd diversele unităţi sintactice - propoziţii sau fraze - sînt considerate ca unităţi independente cu valoare sintactică autonomă.

In ultimul timp s-au publicat studii[x] în care se sub-

x) T.Slama Cazacu: Limbaj şi context - Bucureşti 1959.
G.Bulgăr: Analiza gramaticală şi contextul în limbă şi lit. vol.5.
T.Vianu: Contexte legate şi nelegate d.p.d.v. stilistic.

liniază importanţa contextului în orice act de vorbire. Aceste studii scot în evidenţă faptul că orice act de vorbire este o structură complexă în care elementele componente se intercondiţionează şi se completează unele pe altele.

Orice comunicare lingvistică este alcătuită din cuvinte, dar cuvintele îşi pierd independenţa şi-şi modifică înţelesul în context, adaptîndu-se la situaţia concretă la care se referă acesta. Cuvintele sînt în general polisemantice. Contextul delimitează unul din sensuri actualizîndu-l. "Expresia verbală nu înseamnă o simplă înşiruire liniară de cuvinte... Acestea devin inteligibile numai prin tot ansamblul... care a fost organizat spre a transmite prin el valori specifice".

Cuvintele nu pot fi just înţelese decît în cadrul propoziţiei, iar acesta numai în cadrul frazei. Fraza, la rîndul ei, este numai o parte a unui context mai larg căruia i se subordonează. Un act de vorbire este astfel "o construcţie arhitectonică", în care toate elementele componente se sprijină, se completează şi se lămuresc unele pe altele.

Numeroase fapte vin să confirme valabilitatea acestei teorii şi să justifice subordonarea oricărei analize gramaticale principiului contextualităţii.

Bunăoară omonimele de tipul, ochi, capră, broască etc. ca şi omografele de tipul: dîmi-dormí, sufrágiu-sufragíu, éra-erá, o dată-odată etc. nu pot fi just analizate decît în context.

Valoarea unor verbe care pot fi deopotrivă predicative, auxiliare, copulative, semiauxiliare, nu se poate stabili decît în context. Exemple:

- "Să te miri, să te cutremuri
  De cîte-au fost în alte vremuri" (predicativ).
- "Si apa unde-a fost căzut
  In cercuri se roteşte" (auxiliar)
- "Dar de stai să te gîndeşti
  Mai bine să fii cum eşti (copulativ)
- "Cînd a fost să moară Stefan
  Multă jale-a fost în ţară" (semiauxiliar).

Valorile stilistice ale substituţiei unor cuvinte şi forme gramaticale îşi vădesc semnificaţia numai în context. Există în limba română un plural al maiestăţii şi un plural al modestiei, un prezent etern şi un prezent istoric, există timpuri de relaţie şi timpuri absolute şi existenţa lor e condiţionată tocmai de context. Tudor Vianu a putut vorbi despre "Stilul în basorelief" al lui Bălcescu, iar G. Călinescu despre limba "ca un pahar dulce" a lui Sadoveanu, tocmai pentru că a avut în vedere valoarea contextuală a expresiei lingvistice.

In sintaxă a fost combătută în mod convingător teoria autonomiei propoziţiilor principale. Gramatica mai veche punea semnul egalităţii între "propoziţiile principale" şi "propoziţiile independente". In gramaticile şcolare a figurat pînă de curînd afirmaţia că propoziţia principală este aceea care are "înţeles deplin", luată separat. Studiile recente au arătat că nu toate principalele sînt independente, şi nu toate au înţeles deplin, în afara contextului. Coordonatele adversative dar mai ales cele concluzive, presupun neapărat o altă propoziţie faţă de care ele devin ceea ce sînt, deci există numai în context şi pot fi înţelese ca atare numai astfel.

Cu atît mai mult nu pot fi înţelese în afara contextului regentele care au ca subordonată o subiectivă sau o predicativă. Fără acestea, ele nu au înţeles chiar dacă sînt principale. De aceea au şi fost numite principale insuficiente[x].

Exemple:
- "Dar de stai şi te gîndeşti,
  Mai bine să fii cum eşti:
  Să te-nţepi, să te strivesti
  Prin bucate pămînteşti" (T.Arghezi).
- "Ceea ce face din Petru cel Mare o figură universală e că despre el se poate spune că a avut geniul uneltelor" (Geo Bogza).

Existenţa legăturilor contextuale largi, care depăşesc limitele frazelor, limite marcate, în scris, prin punct, se vădeşte adeseori prin prezenţa unor conjuncţii la începutul

x) Al.Graur: Pentru o sintaxă a prop principale în vol.Studii de gramatică vol.I.1956.

frazelor. Acestea dezorientează pe profesorii mai puţin iniţiaţi.

"Noi atunci am pîrlit-o la fugă. Iar el, svîrr! c-o scurtătură în urma noastră... Şi din spaima aceea am fugit noi mai jumătate de sat" (I.Creangă).

Nesocotirea contextului poate duce la interpretări complet false, mai ales cînd e vorba de texte scoase din literatura actuală. Există la scriitorii actuali - dar tendinţa e mai veche - preferinţe pentru propoziţiile monomembre, concentrate la maximum.

Ex.: "Mustea se uită împrejur. Nimeni. Tăcere. Întuneric". (M.Beniuc "Pe muche de cuţit").

Uneori părţi de propoziţie sau propoziţii subordonate sînt prezentate ca şi cum ar fi elemente independente şi se pun între puncte.

Ex. "Taica spunea că o să te ceară să intri la noi. Cioban la oi. Pe mîncare. Poate o să se îndure să-ţi dea şi nişte ţoale purtate"... (Z.Stancu "Desculţ").

Este acesta un procedeu al stilului modern, prin care elementele izolate sînt scoase în evidenţă. Expresia capătă astfel mai mult relief şi mai multă pregnanţă[x].

Din toate acestea se desprinde concluzia că analiza gramaticală corectă nu se poate face în afara contextului; că a proceda altfel înseamnă a proceda formal.

Pentru aceste motive este nevoie ca textele ce se analizează să fie încadrate, printr-o discuţie lămuritoare cu privire la contextul din care au fost scoase; în cazul determinantelor să se identifice determinatul, în cazul exprimărilor eliptice să se caute elementul sau elementele elidate, să se arate motivul elidării lor. Trebuie luate în consideraţie indicaţiile punctuaţiei, cu condiţia ca să se folosească ediţii critice, cu punctuaţia corectă.

e.- O cerinţă fundamentală în orice analiză gramaticală este evitarea formalismului, orientarea logică.

x) V.Bulgăr G.: Izolarea subordonatelor în proza artistică contemporană în Studii de gram. vol.I.
Coteanu I: Discontinuitatea - un procedeu al stilului artistic actual - în L.rom.nr.1.1961.

Limba este expresia formală a gîndirii. Intre limbă şi gîndire este o strînsă legătură. Gîndirea reflectă realitatea prin mijlocirea limbii. In general, orice vorbire reprezintă manifestări ale gîndirii logice. Nu putem aşadar analiza un act de vorbire, fie exemplu disparat, fie text închegat, fără să ţinem seama de sensul comunicării.

Aceasta cu atît mai mult cînd e vorba de limba română, care este o limbă neizolată, de tip flexionar, dar cu pronunţat caracter analitic. In limbile aglutinante, fiecărui sens şi funcţiuni îi corespunde o modificare în structura cuvîntului, aşa încît pornind de la cutare formă ştii de mai înainte că ai de-a face cu cutare sens.

In limba română nu există forme diferite pentru toate funcţiile gramaticale. Foarte adesea valori gramaticale diferite se exprimă prin aceeaşi formă. De exemplu, cele patru cazuri de singular ale substantivelor masculine au aceeaşi formă. Substantivele feminine au numai două forme pentru cele 4 cazuri ale singularului. Nu există desinenţe pentru toate persoanele. La un verb ca a trece persoana I singular şi a III-a plural (eu trec, ei trec) sînt identice şi nu au o terminaţie specifică, ceea ce a făcut să se vorbească de desinenţa zero.

In limba noastră şi topica este destul de elastică, aşa încît nici ea nu ne ajută în prea mare măsură să recunoaştem funcţiile sintactice numai după indicii formali; ceea ce duce la necesitatea orientării logice. Categorii şi forme gramaticale care la alte limbi se exprimă sintetic, pe calea morfemelor, în limba română se exprimă perifrastic, cu ajutorul unor cuvinte transformate în simple unelte gramaticale.

Aşa de exemplu, gradele de comparaţie, care în limba latină erau forme sintactice, sînt în limba română forme analitice: dulcis-dulcior,-dulcissimus au devenit în limba noastră: dulce, mai dulce, foarte dulce, în care adverbele mai şi foarte au numai rolul unor unelte gramaticale.

Tot astfel viitorul, care în limba latină sau în limba franceză se exprimă prin sufixe, în limba română se exprimă

analitic, cu ajutorul auxiliarului a voi transformat de asemenea în simpla unealtă gramaticală.

Aceste fapte, legate de caracterul flexionar şi în acelaşi timp analitic al limbii noastre, impun necesitatea orientării logice, căci numai în acest fel se poate stabili valoarea unei forme cu funcţii multiple, care sînt elementele componente ale unei forme verbale analitice, cînd un cuvînt are independenţă sau e o simplă unealtă etc. Către aceeaşi orientare metodică ne duce şi existenţa în limba noastră a numeroaselor cuvinte compuse formate prin simplă alăturare, numeroasele locuţiuni şi expresii, în care elementele alăturate îşi pierd înţelesul propriu şi exprimă împreună cu celelalte un înţeles nou. Din această categorie fac parte cuvinte ca: prim-secretar, meşter-lăcătuş, ţăran-muncitor, pe care orientarea logică ne obligă să le considerăm ca unităţi lexicale şi deci să nu le descompunem la analiză. Tot astfel: a băga de seamă, a ţine minte, (a alerga) c-o falcă-n cer şi cu una în pămînt, a trage sorcoveţii la mustaţă, sînt unităţi ce nu trebuie descompuse (dacă nu procem formal).

Numai în cadrul unei astfel de analize se pot obţine rezultate corecte în interpretarea unui vers ca acesta: "Nu te teme de-ntuneric, cel cu degete-n urechi" (de T.Arghezi) luînd expresia "cel cu degete-n urechi" ca o locuţiune adjectivală substantivizată echivalentă cu cel surd.

Tot astfel analiza orientată logic ne duce la concluzia că în expresiile "om cum se cade" avem aface cu un substantiv însoţit de un atribut adjectival exprimat prin locuţiunea adjectivală cum se cade, iar în expresia "îl aruncă cine ştie unde" este vorba de o locuţiune adverbială cine ştie unde, cu rol de complement circumstanţial de loc, nu de propoziţie subordonată circumstanţială de loc.

Unele texte mici nu pot fi rezolvate corect decît în cadrul analizei orientată logic:

"Orice privighetoare şi mierlă recunoască-l,
Cum l-am primi să cînte pe insul fără dascăl."

T.Arghezi

O analiză orientată după criterii formale, nu poate ajunge, nici într-un caz, la o interpretare corectă a acestor versuri. Formal prima propoziţie a principală. Iar a doua, introdusă prin adverbul relativ cum, o subordonată, In realitate a doua este principală, iar prima o subordonată condiţional concesivă. In acelaşi timp propoziţia "cum l-am primi pe insul fără dascăl", care aparent este o interogativă afirmativă", este în realitate o enunţiativă negativă. Sensul logic al comunicării este: "Nu-l putem primi pe insul fără dascăl" (adică fără şcoală) să cînte, chiar dacă l-ar recunoaşte privighetoarea şi mierla.

In unele texte lipsesc elementele formale călăuzitoare şi deci trebuie să recurgem neapărat la orientarea logică.

Astfel textele "Ai carte, ai parte", "Dai, n-ai" cuprinde cîte două propoziţii alăturate paratactic, ca şi cum ar fi propoziţii de acelaşi fel. Cum n-ar putea fi amîndouă secundare urmează să fie amîndouă principale. Aceasta nu poate fi adevărat.

Credem că aceste exemple sînt suficiente pentru a demonstra necesitatea orientării logice. Evident sînt şi unii indici formali care pot folosiţi în analiză, mai ales în clasele mici cu prudenţa necesară. Astfel, întrebarea cine pentru subiect, întrebarea a cui pentru atributul genitival, cui pentru complementul indirect în cazul dativ, conjuncţia deşi pentru subordonata concesivă, încît pentru subordonata consecutivă. Acestea nu pot constitui însă o normă iar folosirea lor, chiar dacă duce la recunoaşterea faptelor de limbă ce ne interesează, nu pot duce la dezvoltarea gîndirii logice.

f.- Analiza gramaticală trebuie să se ridice de la simpla înregistrare a elementelor de ordin material la cercetarea funcţiei expresive a lor. Analiza gramaticală trebuie dublată, în măsura posibilităţilor, la clasele mai mari - cu analiza stilistică.

Se va arăta de ce se foloseşte cutare cuvînt şi nu altul, cutare combinaţie de cuvinte, cutare construcţie, care

este efectul produs etc. De ce în nuvela istorică a lui C. Negruzzi sînt multe arhaisme, prin ce elemente lingvistice se traduce oralitatea stilului lui I.Creangă, care este rolul elidării conjuncţiilor subordonate în poezia lui Arghezi (de ex.), a izolării subordonatelor, a substituţiei timpurilor şi modurilor etc.etc.

La clasele mari (a VIII-a, a IX-a) analiza gramaticală nu se poate face la acelaşi nivel ca la clasele mici; ea trebuie să includă neapărat o justificare a folosirii formelor întîlnite în textele ce se analizează şi o apreciere asupra valorii expresive a acestor forme. Aceasta înseamnă că analiza gramaticală trebuie făcută diferenţiat, în funcţie de nivelul clasei şi trebuie să tindă a deveni analiză lingvistică completă: gramaticală şi stilistică.

g.- In munca de catedră, în orele de curs - se lucrează după indicaţiile şi la nivelul manualelor, care, la rîndul lor urmează indicaţiile "Gramaticii Academiei".

Acest nivel poate fi depăşit numai în mod excepţional, la clasele foarte bune, în activităţile cercurilor de elevi, în orele speciale de pregătire cu anumite grupe de elevi foarte buni.

Tehnica analizei gramaticale

a.- Analiza fonetică este folosită mai ales în clasele mici; în predarea abecedarului la clasa I şi în cadrul predării capitolului de fonetică la celelalte clase. Ea constă în descompunerea cuvintelor în elementele fonetice din care este alcătuit (silabe, vocale, consoane), în indicarea ordinei sunetelor alcătuitoare, a accentului, a modului în care se grupează sunetele, (diftongi, triftongi, hiat), a modului în care se redau sunetele prin litere. In limba română nu există pentru fiecare sunet un singur semn grafic şi, invers; acelaşi semn grafic nu reprezintă în toate împrejurările aceleaşi sunet. De exemplu litera c are valori diferite în cap, picior, cer, chiar. Tot astfel litera i are valori diferite în: ţine (plenison), ţinui (semivocalic), ţineţi (semn al înmuierii lui ţ).

Unele sunete se redau prin grupuri de litere: ce, ci, ge, gi, ghe, che, chi, ceea ce îngreuiază însuşirea corectă a scrierii.

Analizele fonetice ajută pe elevi să înţeleagă structura cuvintelor şi să-şi însuşească o dată cu pronunţarea lor corectă şi baza necesară pentru scrierea lor. In acest scop analiza se face de obicei pe cuvinte izolate care prezintă fenomenul respectiv.

O atenţie deosebită trebuie să se acorde problemei descompunerii cuvintelor în silabe. Analiza se face tot pe cuvinte izolate şi anume pe cuvinte care prezintă oarecare dificultăţi, unde nu se poate proceda mecanic. La clasele mai mari, analiza va ţine seama de elementele foneticii sintactice; gruparea silabelor în unităţi ritmice mai mari, legarea cuvintelor atone de alte cuvinte care le preced, sau care urmează, o anume succesiune de silabe sau sunete pentru a produce un anume efect de sugestie etc.

Există aşadar o analiză fonetică practicată la clasele mici, cu scopul de a conduce pe elevi spre cunoaşterea structurii fonetice a limbii noastre, şi altă analiză, la clasele mai mari, care se face cu scopul de a dezvălui elevilor mijloacele fonetice folosite de scriitori în cadrul măiestriei lor artistice. In general aceste analize, de fonetică sintactică, sînt dificile şi ele nu trebuie abordate la clasele mici, pentru că depăşesc puterea de înţelegere a elevilor.

b.- <u>Analiza lexicală</u> este analiza ce se face, la clasa a VIII-a, în cadrul capitolului "Vocabular" fie pentru predarea, fie pentru consolidarea cunoştinţelor despre: componenţa vocabularului, structura morfologică a cuvintelor (rădăcină, temă, prefix, sufix, desinenţă), mijloacele de îmbogăţire a vocabularului (derivare, compunere, schimbarea valorii gramaticale, împrumuturi), clasificarea cuvintelor din punct de vedere al vechimii lor în limbă (arhaisme, neologisme), al ariei de circulaţie (regionalisme, cuvinte tehnice), al diferenţierii lor semantice (sinonime, omonime, antonime), în legătură cu familia de cuvinte etc. Analiza se face pe cu-

vinte izolate sau pe cuvinte încadrate în text şi desprinse din acesta.

De fapt analiză lexicală se face încă din clasa I cînd se cere elevilor să recunoască numărul cuvintelor într-o propoziţie dată sau să alcătuiască propoziţii din cuvinte date. Analiza lexicală se face apoi în clasele I şi a II-a cînd se cere elevilor să recunoască în texte date cuvintele care numesc lucruri, acţiuni, însuşiri etc. în cadrul predării, fără definiţie, a noţiunilor de substantiv, verb, adjectiv, ca şi atunci cînd, în celelalte clase, se aleg dintr-un text substantivele, adjectivele, pronumele, verbele de legătură, locuţiunile etc. numai că în acest caz operăm cu terminologia gramaticală corespunzătoare.

Ca metodă de predare a cunoştinţelor teoretice de vocabular, analiza lexicală trebuie să dezvăluie elevilor bogăţia lexicală a limbii noastre, sistemul intern de îmbogăţire a lui, valoarea diverselor elemente lexicale, legătura care există între forma cuvintelor şi funcţia lor sintactică. Cunoştinţele despre rădăcină, sufixe, prefixe, trebuie să înarmeze pe elevi cu posibilitatea de a deriva ei înşişi cuvinte. Cunoştinţele despre sinonime, omonime, antonime, neologisme, provincialisme etc. trebuie să ducă la perfecţionarea vorbirii lor. Cunoştinţele în legătură cu cuvintele compuse contribuie la perfecţionarea scrisului etc.

Exemple de analiză lexicală:

- Analiza cuvintelor derivate sau compuse dintr-un text dat.

- Analiza arhaismelor, neologismelor, regionalismelor, dintr-un text cu indicarea rolului lor în textul respectiv.

- Căutarea antonimelor sau omonimelor sau înlocuirea anumitor cuvinte dintr-un text cu sinonimele lor, sînt operaţii în care analiza este dublată de o activitate creatoare, interesantă şi utilă pentru elevi.

Analiza lexicală se face şi în cadrul orelor de lectură şi istorie literară. Explicarea cuvintelor şi expresiilor necunoscute, dezvăluirea sensului figurat al unor cuvinte, analiza figurilor de stil şi a procedeelor stilistice

folosite de autori, înseamnă de fapt tot analiză lexicală, urmînd în special să arate elevilor cum poate fi utilizat materialul lexical pentru realizarea unei comunicări clare, corecte, nuanţate, expresive. Orice analiză stilistică presupune analiză lexicală.

Analiza lexicală se face şi în cadrul corectării şi discutării temelor elevilor. Cu această ocazie se urmăreşte precizia exprimării prin folosirea cuvîntului celui mai potrivit, concentrarea expresiei prin evitarea cuvintelor de prisos, corectitudinea exprimării prin folosirea vocabularului cu respectarea normelor gramaticale, caracterul literar al materialului lexical prin evitarea cuvintelor sau expresiilor familiare.

Aceste analize lexicale pe lucrările scrise ale elevilor au o deosebită importanţă pentru perfecţionarea exprimării lor, cu condiţia ca să nu se reducă la semnalarea greşelilor ci să arate şi care ar fi forma corectă şi cum trebuie să se procedeze în principiu pentru a se obţine exprimarea literară.

Un procedeu metodic important în analiza lexicală este procedeul substituţiei - valoros mai ales cînd se analizează lucrările elevilor. El constă în înlocuirea anumitor cuvinte sau combinaţii de cuvinte (substituţie sinonimică) cu altele. Prin acest procedeu se ajunge la găsirea termenului celui mai potrivit şi deci la o exprimare mai precisă şi mai nuanţată.

Iată cîteva texte a căror analiză lexicală s-ar putea face, prin întrebările ce urmează:

"Poi dă, măi femeie, tot eşti tu bisericoasă, de s-a dus vestea; încaltea ţ-au făcut şi băieţii biserică aici pe loc, după cheful tău; măcar că-ţi intră biserica în casă de departe ce-i. De-amu puneţi-vă pe făcut privegheri şi parascovenii cîte vă place, dacă vi-i voia să vă deie mă-ta în toate zilele numai colaci din cei unşi cu miere..."

(I.Creangă)

Intrebări:

1.- Din ce operă a lui I.Creangă e luat acest text? Cine vorbeşte? In ce împrejurări?

2.- Care sînt cuvintele şi expresiile din care se vede că vorbeşte un ţăran din Moldova?
(- măi femeie, încaltea, de-amu, parascovenii,mă-ta).

3.- Cum se numesc astfel de cuvinte folosite numai în vorbirea populară dintr-o anume regiune a ţării (cuvinte populare, regionalisme).

4.- "Cuvinte populare" e acelaşi lucru cu "Regionalisme"? Care e deosebirea?

5.- Ar fi putut folosi Creangă alte cuvinte sau forme în locul celor de mai sus? Care sînt acelea?

6.- Cum se cheamă cuvintele deosebite care au acelaşi înţeles? (femeie - nevastă - soţie - muiere; parascovenii - bazaconii - ghiduşii - obrăznicii etc.).

7.- Pentru ce a folosit Creangă cuvintele şi formele menţionate şi nu altele?

8.- In ce mod reproduce I.Creangă vorbele tatălui (vorbire directă).

9.- Treceţi textul în vorbire indirectă înlocuind cuvintele şi formele populare prin cuvinte şi forme literare.

x

"Ridicînd ochii spre cer, mărinimosul domn (Mihai Viteazul) smulge o secure ostăşească de la un soldat, se aruncă în coloana vrăjmaşă ce-l ameninţa, doboară pe toţi ce se încearcă a-i sta împotrivă, ajunge pe Caraiman-Paşa îi zboară capul, izbeşte şi pe alte capete din vrăjmaşi şi făcînd minuni de vitejie, se întoarce la ai săi plin de trofee" (N.Bălcescu).

Intrebări:

1.- Din ce episod al bătăliei de la Călugăreni este luat acest text?

2.- Ce urmăreşte N.Bălcescu prin acest text? (Să redea caracterul impetuos, năvalnic şi curajos al acţiunii personale întreprinse de Domnul român).

3.- Ce mijloace lexicale a folosit autorul pentru a sugera dinamismul acţiunii? (Dacă elevii nu pot răspunde,se pune întrebarea suplimentară: - Ce fel de cuvinte exprimă acţiunea?).

4.- Subliniaţi verbele în acest text şi stabiliţi procentul faţă de totalul cuvintelor.

5.- La ce timp sînt majoritatea verbelor din acest text? (timpul prezent).

6.- Cum se numeşte acest "prezent"?

7.- Pentru ce a folosit autorul "prezentul" în locul trecutului în această naraţiune istorică?

8.- Cum se cheamă procedeul acesta de înlocuire a unei forme gramaticale prin alta? (Substituţie).

Scanned with OKEN Scanner

9.- In ce scop se fac substituţiile? (scopuri stilistice).

10.- Daţi alte exemple de substituţie?

x

Se citeşte cap.XXXV "Morţii poruncesc celor vii" din romanul "Neamul Soimăreştilor" de M.Sadoveanu şi se dictează apoi, selectiv, următoarele părţi din vorbirea boierului Stroie:

- "Eu vă rog gospodarilor, zise cu umilinţă Orheianu, aveţi bunătate şi mă răsplătiţi pentru toate ostenelile mele.....

- "Ce te miri aşa de tare, căpitane Tudor? strigă apoi, deodată boierul cu semeţie.
.....

- "Să nu cutezaţi, mişeilor! urlă Orheianu. Să nu cutezi, mişele! rînji el către Soiman..."

Intrebări:

1.- In ce împrejurări are loc dialogul din care am extras fragmentele acestea? (Boierul Orheianu se întorsese la moşia sa cu sprijinul Domnitorului şi era apărat de o ceată de călăreţi poloneji).

2.- Cu ce gînd venise el la Soimăreşti? (Cu gîndul de a lua întreaga moşie a răzeşilor fie cu vorba bună, fie cu forţa).

3.- Căutaţi cuvintele folosite de autor pentru a arăta felul cum se adresează boierul Stroie lui Tudor Soimaru - (zise, strigă, urlă, rînji).

4.- Pentru ce autorul foloseşte aceste patru cuvinte diferite pentru a exprima, în fond, aceeaşi acţiune?

5.- Cum se numesc cuvintele diferite care au acelaşi înţeles?

6.- Se pot folosi sinonimele la întîmplare, unul în locul altuia? De ce nu?

7.- Daţi exemple de cuvinte sinonime care numesc bătaia vîntului, plînsul copilului, frumuseţea unui peisaj etc. Incadraţi aceste sinonime în propoziţii sau fraze aşa fel ca să se vadă deosebirea de nuanţă.

8.- Există şi sinonimie perfectă? Daţi exemple.

c.- Analiza morfologică

Acest fel de analiză se practică pe o scară largă în perioada predării morfologiei, dar, ca parte a analizei sintactice, se face uz de ea şi, în etapa predării sintaxei.

Scopul ei este să clarifice şi consolideze cunoş-

tinţele despre vocabular ca material de construcţie a vorbirii, despre modificările pe care le suferă el cînd îndeplineşte diverse funcţii sintactice, despre posibilităţile lui combinatorii etc.

Analiza morfologică nu este acelaşi lucru cu analiza lexicală. Aceasta are ca obiect cercetarea cuvintelor ca lexeme, ca părţi componente ale dicţionarului. Analiza morfologică are în vedere cuvintele ca părţi componente ale unor acte de vorbire (deobicei propoziţii), şi ia în consideraţie, deci şi valoarea lor functivă, adică valoarea lor gramaticală.

Pentru analiza lexicală cuvîntul este o grupare de sunete cu un înţeles; pentru analiza morfologică cuvîntul este şi parte componentă a unui act de vorbire, îndeplinind o funcţie în enunţul din care face parte, este un functor.

Pentru analiza lexicală un text reprezintă o sumă aritmetică de cuvinte. Analiza acestora se poate face luîndu-se în cercetare cîte unul, la rînd, în ordinea din text. Pentru analiza morfologică cuvintele nu sînt întotdeauna "unităţi" între altele pentru motivul că adeseori valorile functive (funcţiile sintactice) nu se exprimă prin cuvinte unice ci prin grupuri de cuvinte.

De fapt problema este mai complicată. Lingvistica n-a dat un răspuns satisfăcător la întrebarea: Ce este cuvîntul? "Definiţia cuvîntului ca unitate lexicală şi gramaticală este încă departe de a fi definitiv stabilită şi acceptată, e de înţeles că opoziţia dintre un cuvînt unic (compus) şi un grup de cuvinte rămîne discutabilă" (vol.Formarea cuvintelor în limba română, vol.I editat de Acad. R.S.R 1970 - Cuvînt înainte pg.XI). Problemele nerezolvate sînt:

a.- In: "eu - mie - îmi - mi - pe mine - mă", sau în "sînt - eram - fui - fiind" etc. avem a face cu un singur cuvînt sau cu cuvinte diferite?

b.- In: primăvară, triunghi, floarea-soarelui, Curtea de Argeş; a-şi aduce aminte, aş merge, voi face; foarte frumos etc. avem a face cu combinaţii neanalizabile sau analizabile?

c.- In: Corn = arbore, corn = instrument muzical, corn = prăjitură, corn = de aninal etc. avem a face cu polisemie sau cu omonimie (adică e vorba de un cuvînt cu mai multe sensuri sau de cuvinte diferite, fiecare cu sensul său).

Problema se reduce în fond, la întrebarea dacă cuvintele sînt uniţi formele sau uniţi de conţinut şi apoi dacă nu trebuie considerate neapărat şi ca unităţi funcţionale.

Lingvistica tradiţională rezolvă problema în acest din urmă sens: cuvîntul este o "unitate formală, de conţinut şi funcţională în acelaşi timp. De aceea mergînd pe linia gramaticii tradiţionale, la analiza morfologică vom considera că avem a face cu un cuvînt în toate formele sale flexionare şi în toate combinaţiile fixe care exprimă o singură noţiune şi îndeplinesc o singură funcţie gramaticală[x].

In ce constă analiza morfologică?

a.- Segmentarea textului dat (a propoziţiei) în "unităţi" de analizat.

b.- Incadrarea unităţilor identificate într-una din cele zece părţi de vorbire cunoscute.

c.- Caracterizarea acestor unităţi lexicale prin indicarea categoriilor gramaticale (pentru cele flexibile) şi a trăsăturilor caracteristice (pentru cele neflexibile).

d.- Indicarea funcţiei sintactice şi eventual a valorii expresive (aceasta numai dacă există o astfel de valoare şi dacă analiza se face la una din clasele mari).

Cum se efectuează aceste operaţii:

- Segmentarea se face după criteriul combinat menţionat mai sus, consacrat în lingvistica tradiţională: criteriul formal combinat cu cel semantic si cu criteriul funcţional.

Conform unui astfel de criteriu va fi considerată ca unitate de analizat uneori un singur cuvînt, alteori o combinaţie de cuvinte. Se va lua ca unitate de analizat un singur cuvînt (unitate formală) cînd acesta este suficient pentru

x) Sorin Stati: Teorie şi metodă în sintaxă Ed.Acad. 1967 p.40-63.

exprimarea unei noţiuni şi îndeplinirea unei funcţii gramaticale. Se vor lua însă la un loc, fiind considerate unităţi morfologice mai multe cuvinte cînd acestea numesc împreună un obiect, un fenomen, o noţiune sau îndeplinesc împreună o anumită funcţie sintactică. Aşa de exemplu textul: Plecat-am nouă din Vaslui" va fi segmentat în patru unităţi (plecat-am / nouă / din / Vaslui nu în cinci, întrucît "plecat-am" este o formă compusă a cuvîntului de bază a pleca şi ambele elemente ale acestei forme compuse exprimă noţiunea verbală la un anume mod şi timp şi îndeplineşte funcţia de predicat.

Dacă am lua în consideraţie numai criteriul formal, ar însemna să descompunem în chip artificial combinaţiile consacrate (fixe) în care elementele componente şi-au pierdut sensul propriu iniţial: a spăla putina, maţe-fripte, tîrîie-brîu etc.

Orientîndu-ne după criteriul combinat menţionat mai înainte, vom considera ca "unităţi" în cadrul analizei morfologice, următoarele grupe de cuvinte:x

1.- Cuvintele compuse (prin alăturarea sau contopire) care numesc noţiuni unice: Curtea de Argeş, Delta Dunării, Marea Neagră, gura-leului, piciorul-cocoşului, alb-albastru, roşu-portocaliu, de la, pînă la, din contra, înspre, fiindcă etc.

2.- Locuţiunile de tot felul, avînd în vedere faptul că ele se pot înlocui (de cele mai multe ori) cu un singur cuvînt: a băga de seamă (a observa), aducere-aminte (amintire), cu dare de mînă (darnic), te miri ce (puţin, nimic), c-o falcă-n cer şi cu una în pămînt (furios) etc.

3.- Formele flexionare compuse cum ar fi: timpurile şi modurile compuse, diateza pasivă şi reflexivă, gradele de comparaţie.

4.- Numirile proprii: onomastice, toponimice, numirile date diverselor organizaţii politice, culturale, numirile instituţiilor de tot felul, titlurile operelor literare şi ştiin-

x) Vezi şi Dragomirescu N.G: Imbinările de cuvinte indivizibile, analizabile şi neanalizabile - în Limbă şi literatură vol.8.

inţifice, numirile evenimentelor istorice, etc. Ex: Coasta de Azur, Capul Bunei Speranţe, Peştera Ialomicioara, Cheile Bicazului; Napoleon Bonaparte, Petru cel Mare, Alexandru cel Bun; Organizaţia Naţiunilor Unite, Preşedintele Consiliului de miniştri; Societatea de ştiinţe filologice, Institutul pedagogic de trei ani, Institutul central de perfecţionare a personalului didactic; Fraţii Jderi, Cei trei Muşchetari, Război şi Pace, Materialism şi empiriocriticism ; Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie, Unirea Principatelor Române etc.

5.- Substantivele care numesc aspecte psihice împreună cu determinările lor: om cu inimă bună, om cu suflet mare etc.

6.- Substantivele care numesc părţi ale corpului sau aspecte vestimentare, cu determinările lor: omul cu ochii vineţi, omul cu mustaţa răsucită, neveste cu poala prinsă-n brîu, bunica era frumoasă de nespus / cu ochi senini, cu gîndul dus etc.

7.- Substantivele care arată timpul cu determinările lor: la sfîrşitul anului, la întîi august, din an în paşti, din zori şi pînă-n seară etc.

8.- Construcţiile consacrate de tipul: de la unul la altul, de unde pînă unde, cîte şi mai cîte, de joi pînă mai apoi, claie peste grămadă, colac peste pupăză etc.

9.- Combinaţiile formate prin repetarea aceluiaşi cuvînt: din om în om, nas în nas, din colţ în colţ, războaie peste războaie, fel de fel etc.

10. Substantivul fel însoţit de determinările sale: de tot felul, în toate felurile, în acest fel etc.

(In categoriile menţionate există şi excepţii pe care nu le-am menţionat iar încadrarea unora la categoria respectivă poate fi discutată).

Evident că în unele din exemplele date unul din termeni este determinat şi celălalt determinant dar, în stadiul

actual, izolarea lor nu este posibilă pentru că nici unul dintre ei nu exprimă singur noţiunea respectivă şi grupul întreg îndeplineşte o funcţie gramaticală unică.

x

Încadrarea într-una sau alta din cele zece părţi de vorbire este adesea anevoioasă. Iată cîteva cazuri dificile şi rezolvarea lor:

- Adjectiv sau adverb? Acelaşi cuvînt, poate fi adjectiv sau adverb.- Ca adjectiv el stă pe lîngă un substantiv sau se referă la un nume şi se acordă cu el în gen, număr şi caz, iar ca adverb stă pe lîngă un verb şi este invariabil. De ex:

- băiat frumos
- fată frumoasă } adjectiv (atribut)
- timpul era frumos
- vremea era frumoasă } adjectiv (nume predicativ)
- băieţii răspund frumos
- fetele răspund frumos } adverb (compl.circumst.)etc.

- Un, o sînt articole nehotărîte, numerale sau pronume nehotărîte?

Vom ţine seama de contextul în care se găsesc.

Ca numeral se află într-un context în care se exprimă ideea de număr şi poartă accentul.

- Cu o floare nu se face primăvară!

Ca pronume (adjectiv) nehotărît se află de obicei în corelaţie cu un alt pronume nehotărît.

- Nici un om nu poate răspunde pentru faptele altui om.

Vom proceda aşadar, prin eliminare; cînd nu e vorba nici de numeral nici de pronume nehotărît, avem a face cu articol nehotărît.

- Lui este articol, pronume sau adjectiv pronominal?

Ca articol el stă numai pe lîngă anumite categorii de substantive - de obicei substantive proprii nume de persoană, masculine. Inlocuind aceste substantive cu altele comune, lui

devine enclitic.

- Valoarea lui Eminescu este mare.
- Valoarea poetului este mare.

Ca pronume stă în urma substantivului sau îl înlocuieşte pe acesta şi îndeplineşte fie funcţia de atribut pronominal (opera lui este nemuritoare), fie funcţia de complement indirect (lui i s-au tradus operele în multe limbi străine).

- Locuţiune prepoziţională sau conjuncţională?[x]

Locuţiunile prepoziţionale se termină în substantiv sau adverb articulat, ori într-o prepoziţie: în locul, în loc de, înaintea, înainte de, în jurul, în faţa, pe deasupra, alături de, dincolo de, aproape de, împreună cu, din princina, din cauza, potrivit cu, deosebit de, referitor la, cu tot cu etc.

Locuţiunile conjuncţionale cuprind neapărat o conjuncţie sau o altă vorbă de legătură şi se termină cu aceasta: măcar că, chiar dacă, în loc să, înainte ca să, pentru că, pentru ca să, în caz că, de vreme ce, pînă ce, îndată ce, după cum, în cazul cînd etc.

Unele locuţiuni de formaţie recentă par grupuri analizabile şi deci s-ar putea descompune: în ciuda faptului că, avînd în vedere faptul că etc. Le vom considera locuţiuni întotdeauna cînd se pot înlocui cu o conjuncţie. Ex. Am plecat în excursie în ciuda faptului că a plouat (--- deşi a plouat).

- cel, cea articol sau adjectiv demonstrativ?

Ca articol demonstrativ stă pe lîngă adjective care la rîndul lor stau pe lîngă substantive.

Exemple:
- Cel mai mare dramaturg român este Caragiale.
- Povestea lui Ionică cel prost este plină de haz.

Ca adjectiv demonstrativ stă pe lîngă substantive sau adjective substantivate:

Ex.: Pe cel deal pe cel colnic / Trece-o mîndră şi-un voinic.
- "Cei tari se îngrădiră în cercul lor de legi"...

x) V.şi Dragomirescu N.G: Problema locuţiunilor ca obiect al analizei gramaticale în Limbă şi lit.vol.6.

- Formele scurte ale pronumelui personal au valoare de pronume personal sau de pronume reflexiv?

Criteriul de orientare este acordul în număr şi persoană cu verbul pe lîngă care stau:

Ex.: Mă scoală mama şi mă trimite cu de mîncare la nişte lingurari" = pronume personal (nu se acordă cu scoală şi trimite).

- Eu mă scol --- şi plec = pronume reflexiv (se acordă cu scol).

- Cel ce, ceea ce sînt pronume relative compuse sau grupuri analizabile?[x]

In această problemă părerile sînt împărţite. Le putem considera ca grupuri neanalizabile (pronume relativ compus) întotdeauna cînd li se pot substitui un pronume relativ simplu cine, ce.

Ex.: Cel ce tace / Treabă face = Cine tace / Treabă face.

Atunci cînd primul element component, are forma dezvoltată (nu formă prescurtată) va fi considerat ca element independent (pronume demonstrativ) şi deci va fi analizat separat.

Ex.: "Am cunoscut ce nu voi mai cunoaşte
Aceia / ce în urma mea s-or naşte"
(M.Beniuc)

x

Aceste grupuri de cuvinte vor fi considerate ca unităţi morfologice şi încadrate la partea de vorbire respectivă. După aceasta ele se pot descompune arătîndu-se din ce sînt alcătuite. Procedarea inversă nu este indicată.

x

Caracterizarea unităţilor identificate prin indicarea categoriilor gramaticale, trebuie făcută sistematic, totdeauna în aceeaşi ordine pentru aceeaşi parte de vorbire.

De ex.pentru substantive se va arăta: felul, genul,

x) V.şi Diaconu G.I: Există pronume relative compuse în l. română, - în Limbă şi literatură vol.2.

numărul, cazul, funcţia sintactică, dacă este sau nu articulat; pentru verbe se va arăta: conjugarea, felul tranzitiv-netranzitiv, predicativ-nepredicativ, diateza, modul, timpul, persoana, numărul, rolul.

Bine înţeles de fiecare dată analiza se va face la nivelul corespunzător clasei şi etapei şcolare respective.

In analiza morfologică se pot utiliza scheme. Acestea vor cuprinde rubricile corespunzătoare pentru caracterizarea părţii de vorbire respective (Nu există scheme valabile pentru toate părţile de vorbire).

De exemplu pentru substantiv:

Cuvîntul de analizat	Felul	Genul	Numărul	Cazul	Funcţia	Articulat sau nu

Observaţiile privind aspecte particulare (excepţii), cum ar fi de exemplu: verbe defective, substantive epiceme, substantive defective de număr etc. ca şi observaţiile privind valoarea expresivă: dativ etic, valoarea impersonală a unor forme ale pronumelui personal, substituţii de timpuri şi moduri etc. se pot arăta la sfîrşit, într-o rubrică specială, sau pe parcurs.

In scheme se pot utiliza prescurtări, cu condiţia să se respecte regulile stabilite în acest sens.

Iată un exemplu de analiză:

Textul:
"O, mamă, dulce mamă, din negura de vremi,
Pe freamătul de frunze, la tine, tu mă chemi".

- O: interjecţie
- mamă: substantiv comun, feminin, singular, vocativ, nearticulat.
- dulce: adjectiv calificativ cu o terminaţie, acelaşi gen, număr şi caz, ca şi subst. mamă, gradul pozitiv, funcţia de atribut adj., valoare de epitet.
- mamă: ca în forma precedentă - reluarea exprimă intensitatea sentimentului.
- din: prepoziţie simplă.
- (din) negură subst. comun, feminin, singular, compl. indirect, nearticulat. (Lipsa articolului întăreşte caracterul abstract al noţiunii şi face imaginea mai sugestivă. De fapt negură este un epitet pe lîngă vremi, redînd ideea de

profunzime în trecut.

- de: prepoziţie simplă
- (de) vremi: subst. comun, feminin, plural, atribut subst.prepoziţional; subst.cu forme multiple la plural.
- pe: prepoziţie simplă.
- (pe) freamătul "subst.comun, neutru, defectiv de plural, complement circ.de mod (instrument), acuzativ cu prepoziţie,articulat.

. . . . . .
. . . . . .

- mă: pronume personal,pers.I,sing.,ac.,forma scurtă, compl.dr.
- chemi: verb conj.I,tranzitiv,diateza activă,indicativ prezent, pers.a II-a,sing.

(Am presupus că analiza se face la clasa a VIII-a în cadrul unei lecţii de încheiere la cap.morfologie).

4.- Analiza sintactică a propoziţiei[x]

Obiectul acestui fel de analiză este propoziţia,adică un enunţ format, în general, din mai multe cuvinte. Unitatea de analizat fiind o structură în care există mai multe părţi componente între care există relaţii de tot felul,analiza va consta în identificarea acestor părţi şi a relaţiilor dintre ele.

Operaţiile metodice specifice sînt:

1.- Stabilirea părţilor componente.

2.- Caracterizarea lor ca părţi de propoziţie, adică indicarea felului şi părţii de vorbire prin care se exprimă.

3.- Indicarea relaţiilor în care se află între ele; de obicei este vorba de relaţii binare (două cîte două) de coordonare sau subordonare sau de unele relaţii speciale cum ar fi raportul de inerenţă dintre subiect şi predicat.

4.- Cercetarea unor aspecte privind topica, punctuaţia sau alte probleme cu aspect stilistic, privind organizarea enunţului respectiv (la clasele mari).

- Prima operaţie metodică în analiza unei propoziţii este deopotrivă operaţie de identificare şi de segmentare.Se începe cu identificarea subiectului şi predicatului, care formează nucleul oricărei propoziţii. Identificarea lor se

x) V.şi Aurel Niculescu: Probleme de sintaxă a propoziţiei Ed.şt.1970.

face ţinînd seama atît de rolul lor în propoziţie (părţi principale care arată despre cine sau despre ce se comunică ceva, cu ajutorul predicatului şi respectiv, ce se spune despre subiect precum şi de indicii formali (subiectul este un substantiv sau înlocuitor al său la cazul nominativ iar predicatul este un verb predicativ la mod personal sau alt cuvînt cu valoare verbală). Pentru identificarea lor are rol hotărîtor orientarea logică dar se pot folosi (mai ales la clasele mici) şi întrebările: cine (este), ce (este) adresate predicatului şi respectiv: ce face, ce este, cine este? cum este, adresate subiectului. In unele cazuri trebuie să se ţină seama şi de topică. De exemplu pentru a identifica subiectul, în cazul cînd după el urmează o opoziţie (deci un alt cuvînt în nominativ).

Ex. "Ionuţ, mezinul, era frumos şi viteaz".

- "Mezinul, Ionuţ, era deştept şi viteaz".

Atît întrebările cît şi topica pot induce, însă, în eroare, mai ales atunci cînd întrebările nu sînt bine adresate, iar topica este considerată ca element hotărîtor. Baza oricărei procedări corecte o constituie înţelegerea justă a conţinutului propoziţiei respective: despre cine şi despre ce se vorbeşte, în fond în propoziţia respectivă, care sînt elementele puse în relaţie de inerenţă în enunţul dat.

Astfel în propoziţia:

- "Lacul codrilor albastru nuferi galbeni îl încarcă", cei doi termeni de bază ai comunicării sînt nuferi (subiect) şi încarcă (predicat), pentru că numai aceşti doi termeni stau în raport specific numit "inerenţă", adică de nedependenţă a unuia de altul şi totuşi de condiţionare a unuia prin celălalt. Numai o comunicare în care nuferi este subiect e valabilă. Dacă am admite că lacul este subiect (pentru că stă în fruntea comunicării) ar trebui să admitem ca valabil enunţul "lacul încarcă nuferii" ceea ce este absurd; nu lacul încarcă nuferii ci tocmai invers.

In ceea ce priveşte delimitarea subiectului şi predicatului trebuie să se ţină seama şi de următoarele situaţii:

- Subiectul se poate exprima printr-un cuvînt simplu,

printr-un cuvînt compus, sau printr-un grup de cuvinte (o sintagmă).

Ex.:- "Bătrînul Dan trăieşte cu şoimul singuratic".

- Cristea Trei-Nasuri este unul din personajele operei sadoveniene.

- "Un bou în post mare... cam ciudat vine".

In ultimul exemplu întreg grupul de cuvinte formează o sintagmă, care numai nedevizată exprimă situaţia despre care autorul spune că este "ciudată" şi deci formează obiectul comunicării şi este subiect.

Subiectul poate fi multiplu (cînd este exprimat prin mai multe cuvinte coordonate între ele). El s-ar putea confunda cu complementul sociativ. Delimitarea lui trebuie făcută ţinînd seama şi de regula acordului cu predicatul:

Ex.: - Eminescu cu Creangă au venit adesea împreună la şedinţele Junimii = subiect multiplu; se acordă cu predicatul care este la numărul plural.

- Eminescu a venit adesea cu Creangă la Junimea. Faptul că predicatul este la singular arată că subiectul este numai Eminescu iar cu Creangă este compl.sociativ.

- O situaţie specială există şi în cazul subiectului suspendat, întrucît între acesta şi predicat nu există raporturi formale obişnuite. De fapt el este subiectul unei propoziţii contrase (suspendate) pe parcurs, din nevoia de a accelera şi concentra enunţul.

Ex.: "Impăratul, de zid straşnic ce avea...
Fereştile sta deschise... "(Eminescu)

Substantivul împăratul este subiectul suspendat al propoziţiei: "Impăratul de zid straşnic... fereştile sta deschise". Intre acest subiect şi predicatul sta deschise nu există relaţiile de acord necesare, pentru că de fapt el este subiectul unor propoziţii contrase:

"Impăratul avea ziduri straşnice" (şi de aceea "fereştile sta deschise").

In astfel de cazuri este necesară operaţia de întregire a propoziţiei contrase, întrucît nici întrebările nici

indicii formali nu ajută la nimic.

- O situaţie deosebită o prezintă şi cazurile de "aparente excepţii" privind cazul subiectului.

E vorba de propoziţii ca:

- "Ai lui întîrziau..."
- "Stau cu toţi în scaun drepţi"
- "A venit la lume...!"
- Cui îi e frică să nu se bage etc.

In astfel de exemple identificarea şi delimitarea subiectului nu se poate face după criteriile obişnuite;din punct de vedere logic cuvintele subliniate arată despre cine se vorbeşte în propoziţiile respective, dar nu stau în cazul nominativ, deci nu sînt subiecte. Adevăratele subiecte sînt subînţelese (Ex.: "Cei trei feciori ai lui întîrziau","Ei stau cu toţii în scaun drepţi" etc. şi stau în cazul nominativ) iar vorba la (din la lume) nu e prepoziţie ci un cuvînt exprimînd cantitatea, aşezat pe lîngă substantivul lume care singur e subiect şi stă în cazul nominativ.

In legătură cu identificarea şi delimitarea predicatului există, deasemenea, unele dificultăţi (greu de rezolvat, în stadiul actual al cercetării). Aceste dificultăţi provin mai ales din insuficienta clarificare teoretică a unor probleme şi din soluţiile contradictorii propuse. Ne oprim numai la două probleme:

a.- valoarea predicativă a unor moduri nepersonale (gerunziul şi infinitivul).

b.- funcţia sintactică a verbelor semiauxiliare.

După indicaţiile date de colectivul care a elaborat Gramatica Academiei, modurile nepersonale sînt "moduri nepredicative", iar verbele semiauxiliare (a căror existenţă se recunoaşte) trebuie totuşi considerate, deocamdată, ca verbe predicative. Manualele şcolare urmează aceste indicaţii.

Alte studii de gramatică[x] au demonstrat, după opinia

x)- Matilda Caragiu: sintaxa gerunziului românesc în studii de gramatică vol.II
- I.Diaconu: Valoarea infinitivului în l.rom. - în L.rom. nr.2/1958.
- Iorgu Iordan,Val.Gutu,Al.Niculescu:Structura morf.a limbii rom.contemporane - Ed.St.1967.

noastră, în mod convingător că:

a.- unele moduri nepersonale (gerunziul şi infinitivul) pot avea valoare predicativă.

b.- verbele semiauxiliare

- atunci cînd, în funcţie de context, au o astfel de valoare - nu formează predicat chiar dacă sînt la moduri personale. Ele formează predicat compus împreună cu verbul următor, care poate fi la infinitiv, supin sau conjunctiv.

Noi credem că această părere este cea justă. In sprijinul ei aducem următoarele texte:

1.- "Lungindu-se scurtul"
Cel lung s-a cocoşat..."

(T.Arghezi)

(E vorba de o încăierare între doi puşcăriaşi - unul scurt şi celălalt lung).

2.- "Minerul a tot fugit prin galerii dar... a nimerit tot în văgăuna pe care o părăsise rezemîndu-se cu spatele de perete".

(Geo Bogza)

3.- "Vine vremea de a pricepe omul ce-i bine şi ce-i rău".

(I.Creangă)

4.- A plecat fără a se mai întoarce.

In toate aceste texte ne interesează numărul predicatelor şi funcţia sintactică a părţilor subliniate.

După Gramatica Academiei verbele: lungindu-se, rezemîndu-se, a pricepe, şi a se întoarce nefiind la moduri personale, nu sînt predicate, iar sintagmele din care fac parte nu sînt propoziţii ci construcţii gerunziale sau infinitivale, cu rol de complement circumstanţial.

Aceste "construcţii" nu pot fi însă considerate complemente circumstanţiale, pentru că nu provin din propoziţii subordonate şi nu exprimă circumstanţe ale verbelor predicate, ci acţiuni independente şi succesive după cum se vede din faptul că ele sînt atribuite unor subiecte proprii şi

Iorgu Iordan: Limba rom.contemporană(cap.Predicatul).
G.Nedioglu: Predicatul verbal în L.rom.nr.3,4,5/1956.
Valeria Guţu: Semiauxiliarele de mod - în Studii de gr.vol.I.
Semiauxiliare de aspect?- în L.rom.nr.1-1961.
C.Dumitriu - Observaţii în legătură cu semiauxiliarele de aspect - în L.rom.nr.4/1967.
Etc.

nu pot fi d.p.d.v. logic circumstanţe ale acestor verbe.

In adevăr dacă lungindu-se scurtul ar fi complement circumst.al verbului s-a cocoşat, ar însemna să admitem ipoteza absurdă că "s-a cocoşat lungindu-se" - Tot astfel dacă rezemîndu-se cu spatele de pereto ar fi compl.circumstanţial al verbului a nimerit, ar însemna să admitem că a nimeri (care exprimă mişcare) se poate realiza prin rezemare (care arată o stare de imobilizat). Mai departe dacă a pricepe este atribut pe lîngă subst. vremea se pune întrebarea, al cui subiect este omul? şi tot astfel ce fel de complement este "fără a se mai întoarce" din moment ce exprimă o stare de fapt care nu condiţioneazâ nici într-un fel pe a plecat.

Noi socotim că avem în toate aceste cazuri nu „construcţii" ci "propoziţii"gerunziale" şi respectiv infinitivale, care au ca predicat gerunziile şi infinitivele respective.

B.- 1."Soarele sta să apună" (N.Bălcescu)
2."Şi tot chinuindu-ne aşa era să ne pască alt pacat" (I.Creangă).
3. Cînd a fost să moară Ştefan
Multă jale-a fost în ţară".
4. Copilul dă să apuce merele
5. Tu trebuia să te cuprinzi de acel farmec sfînt..." (M.Eminescu).
6. N-am a mă plînge de nimic"(P.Ispirescu)
7. Am început să-mbătrînesc.... etc.

In aceste exemple verbele subliniate: sta, era, a fost, dă, trebuia, am, am început - (care în alte contexte pot fi sau sînt de obicei, predicative) nu formează predicat, deşi sînt la moduri personale, pentrucă:

- Au un conţinut semantic redus, îndepărtat de sensul primer, [illegible] insuficient spre a forma predicatul.

- Nu sînt purtătoare are predicatăi pentrucă nu sînt puse în relaţie directă cu subiectul (despre soare nu se spune că sta, despre Ştefan nu se spune că a fost; despre copil nu se spune că dă ceva, etc.).

- Ele se raportează la verbele următoare şi au rolul de a preciza nuanţe ale acţiunii exprimate de acesta: despre

apunerea soarelui se spune că era pe punctul de a se produce; despre apucarea merelor se spune că era în faza de încercare, despre îmbătrînire, că este în faza incepientă, etc.

- Prezenţa verbelor subliniate în exemplele noastre nu e cerută de subiectele respective. Despre acestea nu se fac cîte două comunicări ci cîte o singură comunicare cuprinsă semantic în ambele verbe: sta să apuce, era să pască, a fost să moară, dă să apuce, am a mă plînge, etc. care formează împreună cîte un singur predicat.

A separa aceste verbe, ar însemna să se nesocotească sensul comunicărilor respective să se respecte numai unele cerinţe formale.

Bine înţeles în practica şcolară, nu vor fi abordate astfel de probleme controversate.

Predarea se va face în conformitate cu indicaţiile manualelor. Vor fi evitate textele care ar angaja discutarea unor astfel de cazuri. Dacă totuşi ele ar fi aduse în discuţie de către elevi şi mai ales dacă aceştia ar da soluţia în conformitate cu rezolvarea noastră, profesorul trebuie să accepte această rezolvare ca justă.

In mod special aceste probleme pot face obiectul unor discuţii în cercul de elevi la clasele mari, eventual la clasele bune de liceu.

x

Iată alte probleme dificile şi controversate:

Unele adverbe au valoare de predicat: desigur, negreşit, firește, fără îndoială, etc. după ele urmînd propoziţii subiective. Aceleaşi adverbe însă pot fi şi simple cuvinte incidente[x]. Noi recomandăm să fie interpretate de la

x) Ecat.Teodorescu: Adverbele predicative în L.rom.nr.5/1964
Maria Gabrea: Construcţii incidente în L.rom.nr.5/1965.

caz la caz, în funcţie de context, luîndu-se ca predicate numai atunci cînd urmează o vorbire introdusă printr-o conjuncţie: că, să, etc.

- "Firește că sînt curios..." (predicat
- Sigur că-mi place (predicat

- Aici e, fără îndoială, paradisul pămîntesc - cuvinte incidente.

Predicatul verbal exprimat prin verb de diateza pasivă se poate confunda cu predicatul nominal care are ca nume predicativ un adjectiv participial.

Ex.: Profesorul este necăjit.
- Profesorul este necăjit de elevii săi.

In primul exemplu predicatul este nominal întrucît participiul necăjit are valoare adjectivală iar în cel de-al doilea, predicatul este verbal întrucît verbul este la diateza pasivă, şi necăjit are valoare verbală. Acest fapt rezultă atît din raportul logic dintre predicat şi subiectul gramatical cît şi din prezenţa complementului de agent, care arată pe autorul acţiunii (subiect logic).

Spre a se evita confuzia va trebui să se observe aşadar, dacă există sau nu un complement de agent (exprimat sau subînţeles).

In cazul cînd una din părţile principale lipseşte, integral sau parţial, ea trebuie totuşi identificată şi inclusă în analiză (cu menţiunea că sînt subînţelese), pentru că, fără ele nu se poate continua analiza.

După ce s-a analizat una din părţile principale (e de preferat să se înceapă cu subiectul) se continuă analiza cu părţile de propoziţie subordonate acesteia, în ordinea înlănţuirii logice (nu în ordinea formală din text). Se trece apoi la cealaltă parte principală şi se continuă, în acelaşi fel, cu elementele dependente. Cu alte cuvinte analiza va cuprinde întîi grupa subiectului şi apoi grupa predicatului, sau invers.

La analiza propoziţiei nu vor fi analizate vorbele de legătură pentru motivul că ele nu formează părţi de propoziţie ci au numai rolul de a stabili relaţiile dintre ele.

Scanned with OKEN Scanner

Propoziţiile se iau împreună cu termenul determinant iar conjuncţiile se neglijează.

In identificarea şi delimitarea părţilor secundare de propoziţie există de asemenea unele dificultăţi dintre care menţionăm:

a.- Construcţiile absolute (gerunziale, infinitivale, participiale) formează în bloc parte de propoziţie - de acelaşi fel cu propoziţiile secundare din care au luat naştere prin contragere. Identificarea şi delimitarea lor se face ţinînd seama, pe de o parte, de punctuaţie (ele sînt puse de obicei între virgule) iar pe de altă parte ţinînd seama de prezenţa unui verb la gerunziu,infinitiv, sau participiu,în jurul căruia gravitează tot grupul şi care nu au valoare de predicat.

Ex.: - "Si, mergînd el bezmetic... i se întîmplă să vadă ce nu mai văzuse".(I.Creangă).
- "Acestea zise, a murit liniştit" (M.Sadoveanu).

După ce au fost luate în bloc ca parte de propoziţie, ele se analizează în părţile componente, avînd în vedere faptul că sînt grupări "analizabile".

b.- Apoziţiile se identifică şi delimitează avînd în vedere pe de o parte topica iar pe de altă parte raportul între sfera noţiunii termenului determinat şi a apoziţiei.

Apoziţia stă, de regulă, după termenul regent, iar sfera noţiunii exprimată de ea se suprapune peste sfera noţiunii termenului determinant. Apoziţia nu dezvoltă ci reia, cu alte cuvinte, noţiunea termenului regent.

- Căţelul Petrocle o iubea pe Lizuca.
- "Cea dintîi şcoliriţă a fost Smărăndiţa, o zgîtie de copilă..." (I.Creangă)

Pentru a stabili felul părţilor de propoziţie vom ţine seama de următoarele criterii:

a.- importanţa în economia enunţului: parte principală (subiect, predicat) sau parte secundară (atribut, complement, element predicativ suplimentar).

b.- structura părţii de propoziţie respective: subiect simplu - subiect multiplu; apoziţie simplă - apoziţie dezvoltată.nume predicativ multiplu.

c.- partea de vorbire prin care se exprimă: predicat verbal - predicat nominal; atribut substantival, pronominal, adjectival, verbal, adverbial; element predicativ nominal sau verbal etc.

d.- punctuaţia: atribut izolat sau neizolat, subiect suspendat.

e.- alţi indici morfologici: subiect gramatical - subiect inclus - subiect subînţeles - subiect nedeterminat; atribut genitival, propoziţional etc.; subiect, complement drept, complement nedrept reluate etc.

Pentru a stabili felul părţilor secundare de propoziţie este nevoie să se stabilească:

a.- pe cine determină
b.- ce fel de determinare aduce.

Părţile secundare necircumstanţiale: atributul,compl. drept, compl. nedrept, compl. de agent există ca atare în funcţie de natura termenului regent = orice determinare a substantivului şi pronumelui este atribut; complementul direct nu există decît după verbe tranzitive, complementul de agent există numai în funcţie de verb la diateza pasivă sau adj. cu sens pasiv, etc.

Complementele circumstanţiale se constituie în funcţie de natura circumstanţei şi anume în funcţie de circumstanţa dominantă (avînd în vedere ca circumstanţele coexistă). Vom căuta deci ce fel de circumstanţă arată partea de propoziţie respectivă.

De un real folos sînt unele întrebări cu condiţia ca ele să fie bine adresate:

De ex.:cine pentru subiectul gramatical, pe cine pentru compl.direct, a cui pentru atributul genitival,cui pentru compl.indirect,din ce cauză pentru compl.circ. de cauză;în ce scop pentru compl.circ.de scop, în ciuda cărui fapt, pentru compl. circ. de concesie, cu ce condiţie pentru compl.

circ. de condiţie; în ce privinţă pentru compl. de relaţie etc. Există însă multe cazuri în care întrebările pot induce în eroare (de ex. întrebarea ce cu care se poate afla şi subiectul şi complementul direct), precum există şi cazuri în care nu poate fi folosită nici o întrebare.

Unele părţi secundare se pot recunoaşte după particulele sau locuţiunile care le preced (sau le pot preceda): complementul opoziţional prin în loc de, iar complementul de mod comparativ prin prezenţa unor propoziţii sau adverbe corelative de comparaţie: ca, precum, cît, atît-cît, aşa-cum, cu cît - cu atît etc.

Exemple:
- "Boierul, în loc de cuvînt bun m-a scuipat".(I. Creangă).
- "Ca nouri de aramă... vin săgeţi de pretutindeni" (M.Eminescu).
- "Incercarea a fost tot aşa de dureroasă... cît şi de strălucită" (I.L.Caragiale)

Recunoaşterea elementului predicativ suplimentar se face ţinînd seama de acordul cu numele la care se referă, ca şi de faptul că acţiunea, starea sau însuşirea exprimată nu constituie circumstanţă a verbului pe lîngă care stă.

- "A stat aşa, pierdut şi dus..." (masculin, singular ca şi subiectul (subînţeles el)

- "(Pupăză) m-a lăsat cu lacrimile pe obraz" (nu exprimă o circumstanţă a acţiunii ci o stare a numelui - m).

In cadrul propoziţiei, pot exista cuvinte sau grupuri de cuvinte, fără funcţie sintactică. In această situaţie sînt vocativele, cuvintele incidente, verbele de umplutură, ticurile verbale, unele adverbe modale. Acestea se includ în analiză dar se face specificarea că nu îndeplinesc nici o funcţie sintactică.

x

In cazul cînd analiza se face la clase mai mari, este necesar să se facă şi unele consideraţii de ordin stilistic în legătură cu amplitudinea propoziţiei, ordinea părţilor

componente, punctuaţia (în cazul cînd aceasta e folosită în scopuri expresive etc.

Analiza sintactică se îmbină cu cea morfologică, dar indicaţiile de morfologie nu trebuie să fie prea numeroase, spre a nu dispersa atenţia elevilor şi a-i obosi.

Iată un exemplu de analiză:

Să luăm propoziţia:
"Neguri trsărind se-nalţă
Din prăpăstii fără fund" (St.O.Iosif).

După ce s-a citit textul, s-au explicat cuvintele necunoscute (dacă sînt) şi s-a arătat provenienţa textului şi locul lui în context, se face analiza în felul următor:

1.- Neguri = subiect exprimat prin substantiv.
2.- se-nalţă = predicat verbal exprimat prin verb predicativ la diateza reflexivă.
3.- trsărind = compl.circumstanţial de mod exprimat prin verb la gerunziu, lămureşte pe verbul se-nalţă şi răspunde la întrebarea cum.
4.- din prăpăstii = compl.circumst.de loc, exprimat prin substantiv cu prepoziţie, lămureşte pe se-nalţa şi răspunde la întrebarea de unde.
5.- fără fund = atribut subst.prepoziţional,lămureşte subst. prăpăstii răspunde la întrebarea ce fel de.

x

Pentru a concretiza relaţiile dintre părţile propoziţiei, se pot utiliza sublinieri şi scheme de felul următor:

a.- Neguri tresărind se-nalţă din prăpăstii fără fund"

Sublinierea se poate face prin culori diferite cu o singură linie.

b.- Neguri tresărind se-nalţă din prăpăstii fără fund

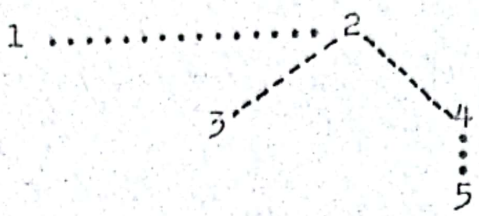
c.- Neguri . . . . . răsar
(subiect) (predicat)

tresărind (compl.mod)

din prăpăstii (compl.loc)

fără fund (atr.subst).

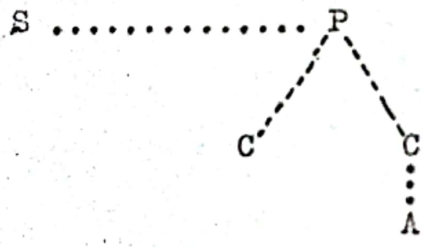
d.- Schema se poate reda prin numere care indică elementele materiale ale propoziţiei, "unităţile" lexicale.



e.- La un nivel de abstractizare mai mare, schema va cuprinde elementele funcţionale ale propoziţiei (functorii) şi se va arăta ordinea lor. Vom folosi pentru fiecare parte de propoziţie un simbol:

S = subiect, P = predicat, A = atribut
C = complement, Es = element predicativ suplimentar.

Schema va avea înfăţişarea următoare:



sau: S + C + P + C + A

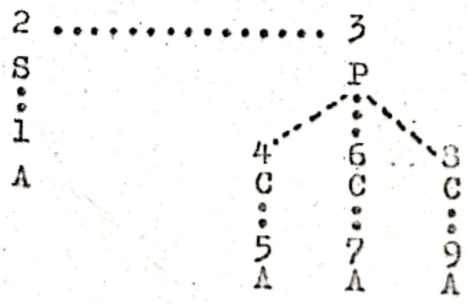
O astfel de schemă dă indicaţii asupra <u>structurii</u> şi <u>ordinei</u> părţilor de propoziţie.

Iată un alt text şi alte tipuri de schemă:

1 2 3 4 5
"Bătrînul" Dan / trăieşte / ca şoimul / singuratic /

6 7 8 9
In peştera / de stîncă / pe un munte / păduratic /
(V.Alecsandri).

a)



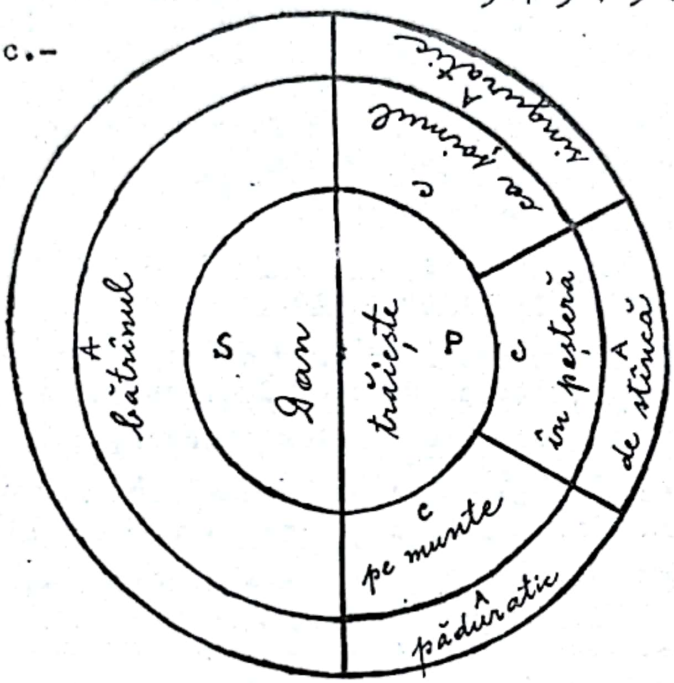
b.- A + S + + P + C + A + C + A + C + A

Pe aceste scheme se poate arăta cum se face segmentarea propoziţiei în părţi tot mai mici:

Grupa subiectului + Grupa predicatului

2 - 1. 3-4-5 + 3-6-7 + 3-8-9

c.-



O astfel de schemă arată cum s-a dezvoltat propoziţia simplă prin adăugiri succesive şi cum s-ar putea contrage o propoziţie dezvoltată prin înlăturarea succesivă a părţilor secundare începînd de la periferie, din cercul cel mai îndepărtat.

Propoziţia poate avea deci următoarele variante:

1.- Dan trăieşte (cercul nr.1)

2.- Bătrînul Dan trăieşte ca şoimul, în şepteră, pe munte (cercul nr.1 + nr.2).

3.- Bătrînul Dan trăieşte ca şoimul singuratic, în peşteră de stîncă, pe un munte prăvălatic (Cercul nr.1 + nr.2 + nr.3).

x

Intuirea schemei poate ajuta înţelegerea caracterului simetric al structurii analizate deci înţelegerea artei autorului respectiv şi poate duce la formarea unor deprinderi de exprimare ordonată din partea elevilor.

Se vor face exerciţii de dezvoltare şi contragere în cadrul orelor de compunere, utilizîndu-se propoziţii sau scheme date.

Astfel de exerciţii se pot face şi în cadrul orelor de corectare a compunerilor elevilor, pe exemple scoase din lucrările acestora.

5.- Analiza sintetică a frazei

Unitatea de analizat este în cazul acestă fraza, adică un enunţ cu mai multe predicate, deci cu mai multe propoziţii, legate între ele prin înţeles. Formal, o frază este un enunţ încheiat, marcat (în scris) prin punct. Aceasta înseamnă că un text în care avem a face cu vorbire directă, după verb declarandi, formează o unitate, chiar dacă vorbirea directă e precedată de linioara dialogului.

De ex.: "Horea începu să le spună:
- Aici în hîrtie aşa sună,
Că de-acum de nemeşie
Scrum să se-aleagă şi fum" (M.Beniuc).

In acest text există o singură frază şi propoziţiile se vor numerota în continuare.

De asemenea formează o asemenea frază şi propoziţiile subordonate izolate în scopuri stilistice.

De ex.: "Iar eu mă duc aşa cu nevasta asta. Să-i ţin de urît. Să-i arăt unde-i casa comunei. Să aibă şi ea un avocat şi un martor" (M.Sadoveanu).

Tot astfel constituie o singură unitate de analizat fraza lungă - perioada - segmentată prin semnul; (punct şi virgulă); numerotarea propoziţiilor făcîndu-se şi în acest caz în continuare, pînă la punct.

De ex.: "Eminescu stăpînea cu desăvîrşire cunoştinţa trecutului românesc şi era perfect iniţiat în istoria universală; nimeni din generaţia lui n-a avut în acest grad instinctul adevăratului înţeles al istoriei..."

(N.Iorga)

Din cele de mai sus reţinem că în cadrul analizei sintactice a frazei trebuie rezolvată în primul rînd problema segmentării, adică a delimitării frazelor (în cazul cînd se dă un text mai lung, cu mai multe fraze, sau un text în care fraza este descompusă în mod formal, în scopuri stilistice. Criteriul formal de segmentare este punctul, iar criteriul logic este unitatea de înţeles.

In toate cazurile numerotarea se face pe fraze, acestea fiind considerate unităţi independente de analizat.

Analiza sintactică a frazei cuprinde următoare operaţii:

1.- Stabilirea numărului propoziţiilor.

2.- Delimitarea propoziţiilor şi numerotarea lor.

3.- Caracterizarea propoziţiilor (indicarea felului lor; principale sau secundare; felul secundarelor).

4.- Stabilirea raportului dintre propoziţii.

5.- Intocmirea schemei.

In munca şcolară e bine ca aceste operaţii să se efectueze succesiv, mai ales cînd e vorba de fraza complicată.

x

Stabilirea numărului propoziţiilor se face prin căutarea şi sublinierea predicatelor (concomitent şi a subiectelor).

Intr-o frază sînt atîtea propoziţii cîte predicate - mai precis "predicaţii" - există, exprimate şi subînţelese. Pentru stabilirea predicatelor vor fi căutate verbele la mod personal, locuţiunile şi expresiile verbale care au verbul la mod personal, adverbele şi interjecţiile predicative. Se vor identifica şi eventualele predicate eliptice (total sau parţial) - (La un nivel superior se va ţine seama şi de faptul că chiar verbele la mod nepersonal (gerunziu sau infinitiv) pot forma predicatul, precum şi de faptul că verbele semiauxiliare nu formează singure predicat chiar dacă sînt la moduri personale.

In ceea ce priveşte valoarea de predicat a gerunziului sau infinitivului, recomandăm să fie considerate ca atare:

1.- Cînd au un subiect propriu, altul decît subiectul propoziţiei regente:

Ex.: "Voi murind în luptă, ei pot să fie mari" (M.Eminescu).

-"Vine vremea de a pricepe omul ce-i bine şi ce-i rău" (I.Creangă).

2.- Cînd exprimă acţiuni ce nu sînt şi nu pot fi circumstanţe ale acţiunii verbului regent, fie din punct de vedere logic fie pentru motivul că exprimă acţiuni ce nu se condiţionează.

Ex.: "S-a urcat în trăsură, punînd geamandanul la picioare". (M.Sadoveanu).

In această propoziţie aşa numita construcţie gerunzială subliniată şi deci şi gerunziul punînd nu poate fi complement circumstanţial al verbului regent s-a urcat pentru că geamandanul a fost pus la picioare, după ce s-a efectuat urcarea în trăsură; s-a urcat şi punînd nu sînt în relaţie de subordonare şi regenţă.

- "Băietanul pleacă cu carul încărcat, fără a se mai întoarce la babă".

Infinitivul a se întoarce formează predicat în propoziţia din care face parte (fără a se mai întoarce la babă) pentru că exprimă o acţiune independentă şi succesivă acţiunii verbului pleacă. Sensul comunicării este "Băietanul a plecat ... şi nu s-a mai întors".

(Repetăm că la nivel şcolar problemele trebuie rezolvate în conformitate cu indicaţiile manualelor şcolare care, deocamdată, socotesc toate modurile nepersonale ca moduri nepredicative, iar verbele semiauxiliare ca verbe predicative).

Pe măsură ce au fost identificate, predicatele se subliniază iar cele eliptice se introduc în text prin semnul V

Concomitent cu acţiunea de căutare a predicatelor se vor stabili (fără a se sublinia) şi subiectele, pentru că fără

acestea nu se pot cunoaşte integral unele predicate (cele nominale şi uneori cele verbale exprimate prin verb la diateza pasivă).

Delimitarea propoziţiilor trebuie să înceapă cu încercuirea vorbelor de legătură (conjuncţii, locuţiuni conjuncţionale, pronume şi adverbe relative). Acestea se află de cele mai multe ori la începutul propoziţiei şi deci putem şti de unde începe o nouă propoziţie; peste ele nu se poate trece. Dacă o propoziţie nu s-a încheiat pînă la conjuncţie, e un semn că a intervenit o propoziţie intercalată şi continuarea ei trebuie căutată după aceasta. La încercuirea vorbelor de legătură trebuie să ţinem seama de cîteva fapte importante:

- Conjuncţiile pot lega şi părţi de propoziţie nu numai propoziţii. Pe noi nu ne interesează decît acestea din urmă. De exemplu în textul:

- "Eminescu şi Creangă au fost prieteni şi au locuit împreună, temporar, în bojdeuca din Ticău" nu ne interesează primul *şi*, care leagă două părţi de propoziţie, ci numai cel de al doilea, care leagă două propoziţii.

Două conjuncţii diferite nu se încercuiesc împreună, deoarece fiecare introduce altă propoziţie şi stabileşte alte raporturi.

Ex. -"Dar cînd ştiu că o să vă-ngheţe
iarna mizerabilă,
Mă cuprinde o tristeţe iremediabilă"
(G.Topîrceanu)

- "Tata ne sărută pe fiecare, iar după ce se aprindea opaiţul, noi scoteam mîţele din coteţ şi le flocăiam.."
(I.Creangă)

- Conjuncţiile sînt uneori elidate iar propoziţiile se alătură prin juxtapunere sau parataxă, aşa că numărul vorbelor de legătură încercuite nu coincide cu numărul propoziţiilor.

Ex. -"Ai carte, ai parte."
-"Dai, n-ai!"

Incercuirea ajută dar nu este suficientă pentru delimitarea propoziţiilor şi nu spune nimic despre numărul propoziţiilor.

- In unele cazuri conjuncţiile se află în interiorul propoziţiei pe care o introduc, deci nu marchează începutul acesteia.

Ex.: Am fost, n-am stat însă pînă la sfîrşit.

Atragem atenţia că unele adverbe sau locuţiuni adverbiale pot fi luate drept adverbe relative, atunci cînd se află în fruntea unor propoziţii subordonate, introduse paratactic, adică prin elidarea conjuncţiei.

Ex.: -"Am fost bolnav de aceea am plecat.

In ecest exemplu de aceea este complement circ.de cauză iar conjuncţia care leagă cele două propoziţii este şi (elidat)

- A stat cît a stat, apoi a plecat.

Nici în acest exemplu apoi nu are valoare de vorbă de legătură şi nu introduce o propoziţie temporală ci este complement circ. de timp în cadrul unei propoziţii principale coordonate paratactic cu precedenta.

x

Pentru delimitarea propoziţiilot ne putem orienta şi după indicaţiile punctuaţiei mai ales a virgulei avînd în vedere faptul că în lipsa conjuncţiei propoziţiile se izolează prin acest semn.

Punctuaţia ne ajută mai ales la identificarea propoziţiilor intercalate şi a incidentelor care se separă de regulă prin virgulă (uneori prin paranteză orizontală).

Ex.: "Oamenii povestesc nenorocirea acelui miner care, după ce a dat foc la şase cartuşe, a tot fugit prin galerii..."
(G.Bogza)

= intercalată.

- "Cînd ajung în dreptul teiului, n-am ce lucra, pun demîncarea jos..." (I.Creangă).

= incidentă.

Delimitarea propoziţiilor trebuie însoţită de operaţia de numerotare.

Numărătoarea trebuie să se facă în ordinea în care apar propoziţiile în text. Numărul de ordine se poate pune deasupra predicatului, la sfîrşitul sau la începutul propoziţiei, pe primul cuvînt, chiar dacă acesta este numai vorba de legătură. Este de preferat o astfel de numărătoare, care arată în mod real ordinea în care apar propoziţiile în fraza respectivă. In această fază a analizei nu prezintă nici o importanţă începerea numărătorii cu propoziţiile principale.

Propoziţiile pot fi delimitate în text prin linii verticale, dar atunci cînd fraza este complicată, cu inversiuni şi intercalări, e de preferat să se scrie încăodată propoziţiile una cîte una, fiecare cu numărul său de ordine.

Se va proceda prin urmare, în felul următor:

- "Ciobanii (1) / cînd văzură una (2) ca asta / steteră ca înlemniţi (1) / şi nu se puteau destul mira (3) / cum s-a făcut Pintea aşa de tare (4) / că şi pe cel mai zdravăn cioban ţi-l arunca cine ştie unde (5) / pe cînd cu vre-o trei ceasuri mai înainte (6) / nici pe strungar (7) / nu era în stare (6) / să-l învingă (7) /".

(Basm popular)

1.- Ciobanii steteră ca înlemniţi,
2.- Cînd văzură una ca asta
3.- Si nu se puteau destul mira
4.- Cum s-a făcut Pintea aşa de tare
5.- Că pe cel mai zdravăn cioban ţi-l arunca cine ştie unde [considerăm că "cine ştie unde" este locuţiune adverbială].
6.- pe cînd cu vre-o trei ceasuri mai înainte nu era în stare.
7.- nici pe strungar să-l învingă.

La delimitarea propoziţiilor - mai ales cînd unele dintre ele sînt risipite în frază - este nevoie de orientare logică; elementele adunate în aceeaşi propoziţie trebuie să poată coexista din punct de vedere logic.

Scanned with OKEN Scanner

Iată texte care pot induce în eroare:

"Drumeţul nostru zise în sine: mîţa tot s-ar fi putut întîmpla să deie drobul de sare jos de pe horn".

(I.Creangă)

- "Astfel cînd Mache se-ntîmplă să-ţi ceară o ţigară, trebuie să-i dai două..."

(I.L.Caragiale)

Din neatenţie s-ar putea aduna la un loc "mîţa tot s-ar fi putut întîmpla", "Mache se-ntîmplă", "Pintea, cu trei ceasuri mai înainte nu era în stare nici pe strungar" etc. ceea ce este, fără îndoială, absurd.

x

Recunoaşterea felului propoziţiilor se face în funcţie de următoarele criterii:

a.- înţelesul propoziţiilor (mai bine spus importanţa lor în economia frazei).

După acest criteriu se recunosc propoziţiile principale şi propoziţiile secundare.

In stabilirea felului lor, din acest punct de vedere, vom ţine seama de faptul că propoziţiile principale au în general, un "înţeles deplin" şi nu depind din punct de vedere gramatical de altele, iar propoziţiile secundare sînt subordonate şi ca înţeles şi formal altor propoziţii. Trebuie avut însă în vedere că există şi principale insuficiente precum şi principale legate obligator de altele.

De exemplu în textul:

1 2 3
"Dar / de stai / şi te gîndeşti/
1 4 5
Mai bine / să fii / cum eşti /" (T.Arghezi)

Propoziţia mai bine este propoziţie principală, dar ea nu are nici pe departe "înţeles deplin" pentru că-i lipseşte subiectul. Predicatul ei fiind o expresie impersonală "(e)mai bine" ea are ca subiect propoziţia subiectivă să fii: (E mai bine să fii"). Dar chiar în această formă ea este tot insuficientă pentru că să fii are valoare de verb copulativ şi

deci are nevoie de un nume predicativ, spre a căpăta înțeles ("să fii cum ești"). Aceasta înseamnă că propoziția principală mai bine capătă înțeles "deplin" numai dacă este întregită cu cele două secundare: o subiectivă (să fii) și o predicativă (cum ești). Semnul ei distinctiv ca principală nu este deci atît înțelesul cît faptul că nu depinde gramatical de altă propoziție.

Dar în exemplul:

- Tu ești poet, deci cîntă! (G.Coșbuc).

Propoziția a doua cîntă este tot principală (concluzivă), în ciuda faptului că e legată de propoziția precedentă prin conjuncția deci.

Din aceste două exemple se vede că stabilirea propozițiilor principale nu se poate face numai după unul din cele două criterii ci după amîndouă: înțelesul și independența formală.

b.- Pentru stabilirea felului propozițiilor secundare, trebuie să se stabilească termenul regent. De cele mai multe ori propozițiile secundare depind de un cuvînt dintr-o altă propoziție (regentă). Felul lor depinde pe de o parte de natura termenului regent, iar pe de altă parte de natura determinării sau a circumstanței exprimate. Astfel:

- Secundara subiectivă este cerută de cele mai multe ori de un verb sau expresie impersonală din regentă. Ea se recunoaște și prin faptul că regente nu are alt subiect.

Ex.: -"Bine e să știi la moarte
Că un nume lași în urmă" (Al.Vlahuță)
- Cine știe carte are patru ochi.

- Secundara predicativă urmează obligator după un verb copulativ (a fi, a deveni, a ajunge, a ieși, a se chema etc.).

Ex."Citindu-l pe Arghezi ajungem să ni-l reprezentăm pe omul care vorbește..." (T.Vianu).

- Secundara atributivă depinde totdeauna de un substantiv sau înlocuitor al său:

Ex.: "Omul care-i necăjit se cunoaşte pe păşit".
-"Ceea ce fac eu... produce bucurie unora printre care te prenumeri şi tu". (G.Călinescu)

- Secundara completivă dreaptă depinde totdeauna de un verb tranzitiv:

Ex.: "Smărăndiţa învăţase să citească..."
(I.Creangă)

- Secundara circumstanţială de agent urmează obligator după un verb la diateza pasivă sau adjectiv cu sens pasiv:

Ex.:Gramatica poate fi bine înţeleasă de cine-şi dă osteneală.

- Secundara circumstanţială consecutivă are ca termen regent un verb sau un adjectiv ce exprimă o acţiune şi, respectiv, o însuşire de mare intensitate:

Ex.: "Intr-una îl ardea cu sfichiul limbii de cît să turbe băiatul" (M.Sadoveanu)

Felul secundarelor circumstanţiale nu depinde de natura termenului regent ci de natura circumstanţei dominante, de aceea trebuie stabilită în chip judicios această circumstanţă. Circumstanţele coexistă şi uneori e greu să spunem care predomină.

Ex.: - "Dacă văzui şi văzui
Hoţ de codru mă făcui".

Propoziţia subliniată este deodată şi condiţională şi temporală şi cauzală. Trebuie să ţinem seama de context şi să dăm preferinţă acelei circumstanţe pe care o exprimă de obicei conjuncţia respectivă.

De asemenea trebuie luat în consideraţie faptul că unele propoziţii secundare nu depind de un singur cuvînt din regentă ci de întreaga regentă şi uneori de două regente.

Ex.: -"A plecat pe furiş ca să nu prindă de veste vecinii" (Gala Galaction)

Propoziţia secundară nu depinde numai de verbul a plecat nici numai de adverbul pe furiş ci de întreaga propoziţie.

-"Ah! Cui ar fi trecut prin gînd
Si-ar fi crezut vre-odată
Că mulți lipsi-vor în curînd
Din mîndra noastră ceată!" (V.Alecsandri)

Propoziția secundară subliniată este subordonată la amîndouă propozițiile precedente. Trebuie reținut și faptul că ea este subiectivă ca subordonată la prima și completivă dreaptă ca subordonată la cea de a doua.

x

In stabilirea felului subordonatelor ne putem călăuzi și după indici formali: vorbe de legătură sau întrebări. Cele mai multe vorbe de legătură sînt polivalente și deci orientarea cu ajutorul lor este nesigură. De ex. dacă poate introduce:

- Subiective: "Dac-a fost petită des
E lucru tare cu-nțeles" (G.Coșbuc).
- Compl.dir.: "Mam'mare îl'întreabă dacă-l mai doare nasul". (I.L.Caragiale).
- Complet.indir.: "Mă gîndesc dacă n-ar fi mai bine...
- Temporale: "Dacă s-a făcut ziuă, a plecat.
- Cauzale: ..."Să-și bată joc de mine dacă mă vede că-s o văduvă sărmană!...
- Concesive: "Dacă voi nu mă vreți, eu vă vreau" (C.Negruzzi).
- Condiționale: "Dacă tu ai ști povestea esta vieți cu care lupt"... ai vedea... (M.Eminescu).

Mai poate introduce și alte feluri de secundare.

Există totuși și vorbe de legătură specifice care pot fi utilizate prin substituție. Astfel: deși, cu toate că = pentru concesive.

încît,de	= pentru consecutive
din cauză că	= pentru cauzale
pentru ca să	= pentru finale
în loc să	= pentru opoziționale

Propozițiile apozitive sînt de obicei precedate de verbele adică, anume sau urmează după semnul: (două puncte).

Ex.: "Zicea că este de altă părere și anume: decît

să dai de pomană la calici sîmbăta, mai bine ceva de băut mahmurilor, marţea" (I.Creangă).

- "Lache are o idee: să şază pe o bancă"
(I.L.Caragiale)

Pentru recunoaşterea unor propoziţii se poate recurge la procedeul contragerii şi parafrazei.

De ex. o propoziţie care devine subiect este subiectivă:

Ex.: "Si dacă ramuri bat în geam
.....
E ca în minte să te am..."
(M.Eminescu)

Trecerea în formă nominală a primei propoziţii ne duce la un subiect: "Bătaia ramurilor în-geam ... mi te aduce în minte"

Uneori, în cazul unor propoziţii alăturate paratactic prin elidarea conjuncţiilor, se poate recunoaşte felul lor prin introducerea acestora. De exemplu în textul:

- "Fericească-l scriitorii, toată lumea recunoască-l
Ce-o să aibă din acestea pentru el bătrînul dascăl?!"

Felul celor două propoziţii (concesive ipotetice) se vede clar dacă introducem, în fruntea lor locuţiunea chiar dacă.

Comutarea conjuncţiei devine un mijloc de recunoaştere a felului propoziţiei în cazul lui cînd invers. Ex.:

"Mă oprisem tocmai s-o privesc cînd tresării deodată"
(Matei Caragiale)

Aparent prima propoziţie e principală şi a doua secundară, din cauza poziţiei adverbului relativ cînd. Prin comutarea acestuia, valoarea celor două propoziţii se inversează.

x

In stabilirea felului propoziţiilor trebuie să plecăm totdeauna de la cele principale, fie că le identificăm pe toate în primul rînd şi apoi secundarele, fie luîndu-le pe rînd împreună cu subordonatele lor.

In cazul cînd în frază există incidente, este bine ca acestea să se elimine de la început pentru ca, în forma simplificată să apară mai clar sensul comunicării de bază şi elementele ei componente.

O operaţie utilă este şi schimbarea ordinei date prin trecerea intercalatelor (care şi-au schimbat ordinea) la locul lor (după termenul regent).

Aşa de exemplu fraza următoare poate fi modificată prin înlăturarea incidentelor şi modificarea ordinei, după cum urmează:

"Mi se pare însă, dacă mi-e permis şi mie să am păreri în această privinţă că, dacă acest cubism e poate caraghios... nu se poate tăgădui că în arta decorativă cubismul a creat stilul epocii" (Camil Petrescu).

Această frază prin înlăturatea incidentelor devine:

"Mi se pare însă că dacă acest cubism e caraghios... nu se poate tăgădui că în arta decorativă cubismul a reat stilul epocii".

Prin schimbarea ordinei propoziţiilor fraza devine:

"Mi se pare însă că în arta decorativă cubismul a creat stilul epocii, deşi (dacă) acest cubism a caraghios ."

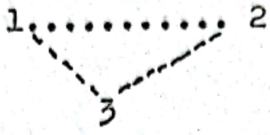
Prin aceste simplificări şi modificări succesive fraza devine tot mai clară, iar analiza ei mult mai lesnicioasă.

(Fără îndoială că astfel de modificări presupun o oarecare înţelegere prealabilă, corectă, a structurii textului şi o anulare a valenţelor stilistice cuprinse în structura iniţială. Modificarea poate fi făcută mai ales în cadrul unor lecţii în care s-ar urmări nu numai probleme de gramatică ci şi probleme privind specificul artei expresive a autorului respectiv.

x

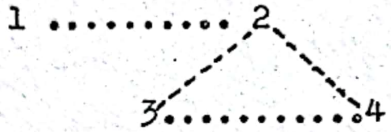
Stabilirea relaţiilor dintre propoziţiile frazei se face concomitent cu recunoaşterea felului acestora. De obicei se stabilesc relaţii binare (de coordonare sau subordonare) dar şi relaţii mai complexe, fie că o propoziţie are o dublă subordonare, fie că ea este în acelaşi timp subordonată şi coordonată ca în exemplele următoare:

- "Aşa bine mi-l chitea[1]/
Si-aşa bine mi-l lovea[2]/
Drept în două mi-l tăia"[3]/



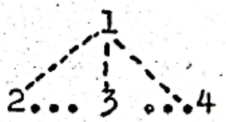
- "Domnul Deleanu îşi iubea profesiunea ca pe o amantă[1]/ şi dorea[2]/ ca şi Dănuţ să gîndească[3]/ şi să poată spune la fel"[4]/

(I.Teodoreanu)



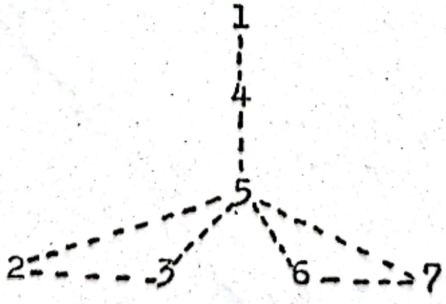
- "Eu am văzut privirile acelor[1]/
Care-au lătrat de frig şi foame plini[2],/
Care-au stîrnit[3]/ şi-au hăituit prin geruri
Jivinile din negre vizuini"[4]/.

(N.Labiş)



- "Dar[1]/ de stai[2]/ şi te gîndeşti[3]/
Mai bine[1]/ să fii[4]/ cum eşti[5]:/
Să te-nţepi[6]/ să te striveşti
Prin bucate pămînteşti"[7]/

(T.Arghezi)



In acest text propoziţiile nr.2 şi 3 precum şi prop. nr.6 şi 7 nu sînt subordonate numai la nr.5 ci la întreg grupul format de nr.1, 4 şi 5.

x

Relaţiile dintre propoziţiile frazei pot fi concretizate, intuitiv, în scheme. Acestea se pot realiza în feluri diferite, în general, ca şi acelea care se întocmesc în cadrul analizei propoziţiei. (A se vedea "analiza sintactică a propoziţiei).

Rolul lor este multiplu şi de aceea trebuie utilizate pe scară largă:

a.- Oferă imaginea plastică a structurii frazei respective, concretizînd relaţiile dintre elementele componente ale frazei.

b.- Ajută la fixarea unor noţiuni teoretice în legătură cu fraza: prop.coordonată, prop.subordonată, prop.regentă, propoziţie incidentă şi propoziţie intercată, ordine directă şi ordine inversă etc.

c.- Pot servi pentru verificarea corectitudinii analizei (efectuarea probei).(In cazul cînd una dintre propoziţii n-a fost corect identificată şi încadrată, schema nu se mai poate citi pe grupe de propoziţii).

d.- Impreună cu întreaga operaţie de analiză, întocmirea schemei este un admirabil exerciţiu de dezvoltare a gîndirii logice şi a posibilităţilor de abstractizare. Schema obligă pe elevi să opereze cu elemente abstracte (relaţii între elemente concrete) şi deci să se exerciteze în acest sens.

Schema trebuie să îndeplinească unele cerinţe metodice dintre care menţionăm:

a.- Propoziţiile de acelaşi grad să fie situate la acelaşi nivel:

- în primul plan, pe orizontală, se situează toate propoziţiile principale.
- toate propoziţiile secundare (inclusiv subiectivele şi predicativele - care au o situaţie specială) trebuie

Scanned with OKEN Scanner

aşezate desubtul principalelor, deoarece ele sînt, toate, propoziţii subordonate, indiferent de ordinea lor în frază.

b.- Etajarea, subordonatelor în schemă trebuie făcută aşa fel încît să se vadă gradul subordonării lor (la nivele diferite).

c.- Legătura dintre propoziţiile ce se află în relaţie trebuie arătate în schemă fie printr-o linie continuă, fie printr-o linie punctată.

d.- Pe linia care leagă propoziţiile nu este nevoie să se scrie vorbele de legătură, pentru că nu întotdeauna există astfel de vorbe de legătură şi pentru că ele nu sînt totdeauna specifice pentru relaţiile date.

e.- In cazul coordonării dintre propoziţiile principale aparţinînd celor două părţi ale unei perioade sau între principale cerute de verb declarandi, în vorbire directă, se vor trece pe linia de legătură semnele de punctuaţie respective: punct şi virgulă sau două puncte.

f.- Propoziţiile incidente, nu se introduc în schemă (deoarece ele sînt "independente") dar se alătură schemei,la nivelul principalelor (fără a se lega de acestea). In cazul cînd e vorba de o frază incidentă, se alcătuieşte o schemă a ei, alături de schema principală şi, după aceleaşi norme.

g.- Cînd schema se alcătuieşte cifric se presupune că, în prealabil, textul a fost descompus şi propoziţiile numerotate şi clasificate. In cazul acesta nu mai este necesar să se indice în schemă felul propoziţiilor.

h.- Schema trebuie alcătuită cu preocuparea de a prezenta pentru ochi simetria părţilor şi a produce efecte de ordin estetic.

i.- Orice schemă trebuie verificată şi "citită".

Iată exemple de scheme:

- "Fiindcă trecem peste Ciungi[1]/, nu e rău[2]/ să amintim[3]/ că micul podiş[4]/ ce se deschide pe vîrful lor[5]/, pune la îndemîna locuitorilor din vale una din cele mai obişnuite şi desfătătoare plimbări"[4]/. (Cal.Hogaş).

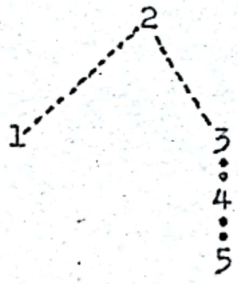
1.- Fiindcă trecem peste Giungi = secundară, circ. de cauză, subordonată la nr.1 + 2.

2.- nu e rău = principală.

3.- să amintim = secundară subiectivă, subordonată la nr.2.

4.- că micul podiş pune la îndemîna locuitorilor din vale ..." = secundară completivă dreaptă, subordonată la nr.3.

5.- ce se deschide de pe vîrful lor = secundară atributivă, subordonată la nr.4.



- "Nu-i greu de înţeles atunci[1]/ cît de copleşitor e sentimentul[2]/ pe care-l trezesc astăzi[3]/ cînd printr-o rapidă şi enormă evoluţie a istoriei[4]/ cei ce ieri reprezentau cea mai dureroasă imagine a trecutului[5]/ au devenit vestitorii celui mai îndrăzneţ viitor, făuritorii noului ev[4]/ de care se vor bucura popoarele"[6]/. (Geo Bogza).

1.- Nu-i greu de înţeles atunci = principală.

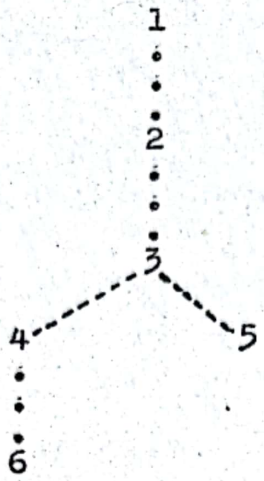
2.- cît de copleşitor e sentimentul = secundară, subiectivă, subordonată la nr.1.

3.- pe care-l trezesc astăzi = atributivă, subordonată la nr.2.

4.- cînd printr-o rapidă şi enormă evoluţie a istoriei au devenit vestitorii celui mai îndrăzneţ viitor, făuritorii noului ev = secundară, atributivă, subordonată la nr.3.

5.- cei ce ieri reprezentau cea mai dureroasă imagine a trecutului = secundară subiectivă, subordonată la nr.3.

6.- de care se vor bucura popoarele = secundară subiectivă, subordonată la nr.4.



- "Fratele năzdrăvan, ajungînd mare vornic, uită relele[1]/ ce-i gîndea fraţii săi[2]/ şi[3]/ ca să-i facă[4]/ să uite pizma[5]/ ce le pricinuia mărirea sa[6]/ îi făcu pe amîndoi sfetnici de taină-[3]/ ; ei însă[7]/, cu cît se înălţau[8]/ şi se însufleţeau prin ajutorul lui[9]/, cu atîta se aprindea în ei dorinţa de a-i face de petrecanie"[7]/.

(Basm popular)

1.- Fratele năzdrăvan, ajungînd mare vornic, uită relele = principală.

2.- Ce-i gîndea fraţii săi = secundară atributivă determinativă, lămureşte substantivul relele, este subordonată la propoziţia nr.1.

3.- şi îi făcu pe amîndoi sfetnici de taină = principală, coordonată copulativă cu nr.1.

4.- ca să-i facă = secundară finală, subordonată la nr.3, determină predicatul (îi) făcu sfetnici.

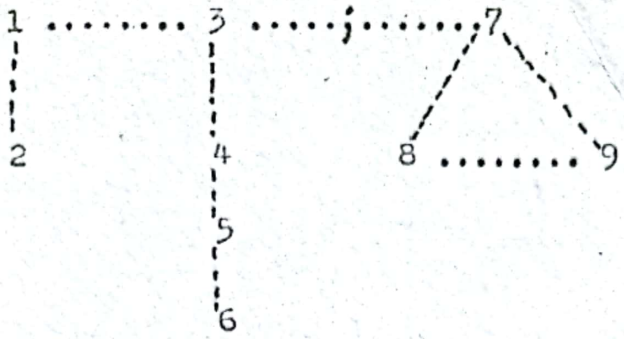
5.- să uite pizma = secundară, predicativă, cerută de verbul copulativ să facă, subordonată la nr.4.

6.- ce le pricinuia mărirea sa = secundară atributivă, subordonată la nr.5, determină substantivul pizma.

7.- ei însă cu atîta se aprindea şi mai tare în ei dorinţa de a-i face de petrecanie = principală, coordonată adversativ cu propoziţiile nr.1 şi 3.

8.- cu cît se înălţau = secundară, modală de măsură, subordonată la nr.7, determină verbul se aprindea.

9.- şi se însufleţeau cu ajutorul lui = secundară modală de măsură, subordonată la nr.7 şi coordonată copulativ cu nr.8.



Iată ce discuţie s-ar putea face în legătură cu ultima schemă prezentată aici:

1.- Cum verificăm că fraza a fost analizară cprect?

- Se poate citi pe grupe de propoziţii:

1 - 2; 3 - 4 - 5 -- 6; 7 - 8 + 9

2.- Ce fel de frază este aceasta?

- Frază mixtă, formată prin coordonare şi subordonare.

3.- Ce ne arată semnul (;) pus între propoziţiile nr.3 şi nr.7.

- Avem de a face cu o perioadă; primele două principale aparţin protazei iar propoziţia nr.7 aparţine apodozei.

4.- Care propoziţii sînt coordonate în fraza dată?

- Sînt coordonate: nr.1, 3 şi 7; 8 şi 9.

5.- Ce deosebire este între coordonatele nr.1, 3 şi 7 pe de o parte şi nr.8 şi 9 pe de altă parte?

- Primele sînt coordonate principale, pe cînd celelalte sînt coordonate secundare?

6.- Cînd sînt coordonate propoziţiile secundare?

- Cînd sînt de acelaşi fel şi au acelaşi termen regent. In mod excepţional se pot coordona şi propoziţii secundare diferite cu condiţia să lămurească acelaşi cuvînt.

7.- Care propoziţii sînt subordonate în fraza dată?

- Sînt subordonate propoziţiile nr.2, 4, 5, 6, 8, 9.

8.- Care sînt propoziţiile regente din fraza dată?

- Sînt regente propoziţiile nr.1, 3, 7, 4 şi 5.

9.- Ce deosebire este între regentele nr.1,3 şi 7, pe de o parte şi nr.4 şi 5 pe de altă parte?

Scanned with OKEN Scanner

- Primele sînt regente principale, pe cînd celelalte sînt regente secundare.

10.- Prin urmare care e condiţia pe care trebuie să o îndeplinească o regentă?

- Să aibă în subordinea ei o altă propoziţie.

11.- Cum s-ar putea simplifica fraza noastră?

- Lăsînd la o parte toate propoziţiile care urmează după (;) - adică partea a doua a perioadei (apodoza).

- Lăsînd la o parte unele subordonate începînd cu cea care are gradul cel mai îndepărtat de subordonare: 6, 5, 4.

12.- Cum putem reduce o frază la forma ei cea mai simplă?

- Înlăturînd toate subordonatele.

13.- Ce fel de frază căpătăm astfel?

- Frază formată prin coordonare.

14.- In toate cazurile se pot înlătura subordonatele?

- Nu se pot înlătura subordonatele subiective şi predicative, pentru că regentele lor sînt propoziţii insuficiente şi fraza n-ar mai realiza o comunicare încheiată(n-ar avea înţeles).

15.- Cîte subordonate poate avea o frază?

- Oricîte, dar nu excesiv de multe.

16.- Ce condiţie trebuie să îndeplinească ele spre a-şi justifica existenţa?

- Să fie necesare în economia frazei şi să fie bine înşirate şi corect legate.

etc., etc.

Metodica rezolvării unor probleme dificile

1.- Cum se poate evita confuzia între propoziţia subordonată subiectivă şi completivă directă? Confuzia poate rezulta din faptul că ele pot răspunde la aceleaşi întrebări şi pot fi introduse prin aceeaşi conjuncţie.

Ex.-"Nu se cuvine <u>să cadă cei buni</u> şi să rămîie răii".
-"Aşteptăm <u>să se facă primăvară</u>".

Ambele propoziţii "să cadă cei buni" şi "să se facă primăvară" răspund la aceeaşi întrebare (ce?) şi sînt introduse prin aceeaşi conjuncţie (să) a modului conjunctiv. Cu toate acestea, prima e subiectivă iar a doua e completivă directă.

Pentru a le deosebi, arătăm elevilor că trebuie să analizeze predicatul din regentă. In cazul subiectivelor vom găsi în regentă o expresie verbală impersonală (e bine, e rău), un reflexiv cu sens impersonal (se zice, se cuvine), un reflexiv cu înţeles pasiv (nu tot ce zboară se mănîncă), un adverb predicativ (desigur, negreşti), pe cînd în cazul complementelor directe vom găsi în regentă un verb tranzitiv. In acelaşi timp arătăm elevilor că regentele subiectivelor nu au subiect gramatical propriu (altul decît subiectiva) pe cînd regentele completivelor directe au un astfel de subiect. In cazul cînd le contragem printr-o formă nominală, subiectivele devin subiecte , iar completivele directe devin complemente directe.

Exemplu: "Se cuvine a muri ..."
"Aşteptăm primăvara..."

2.- Ce fel de determinare au locuţiunile verbale în compunerea cărora intră, ca ultim element, un substantiv? a avea obicei, a-şi da silinţa, a-şi da seama, a ţine parte etc.

Exemplu: "A fost odată un vînător care avea obicei să ia cu dînsul la vînătoare pe sluga sa..."
- "Pionierii îşi dau silinţa la învăţătură..."

In cazul cînd substantivul din locuţiune este nearticulat, ca în exemplele de mai sus, el are un caracter foarte general, nedeterminat şi se comportă ca o simplă parte componentă a noii unităţi căreia îi aparţine; s-a gramaticalizat, şi-a pierdut independenţa şi deci nu poate avea determinări proprii. Ceea ce urmează este un determinant al locuţiunii verbale, nu al substantivului, deci complement nu atribut.

Adesea însă, substantivul este articulat. Faptul acesta e o dovadă a relativei sale independenţe. In cazul acesta, determinarea poate fi considerată şi ca o determinare

a locuţiunii dar şi ca determinare a substantivului.

Exemplu: "Pionierii îşi dau silinţa la învăţătură" (complement).

"A fost odată un vînător care avea obiceiul să ia cu dînsul..." (atribut). Uneori caracterul atributiv al determinării este evident:

"Un vînător avea obiceiul bun (bunul obicei) de a lua cu dînsul etc. în care adjectivul bun şi infinitivul a lua sînt indiscutabil atribute. Alte ori este discutabil caracterul de atribut. De aceea vom îndruma pe elevi să considere întotdeauna determinările locuţiunilor verbale cu substantivele nearticulate ca complemente iar pe cele ce urmează după substantivele articulate, de la caz la caz, complemente sau atribute.

3.- Cărei propoziţii aparţine gerunziul sau construcţia gerunzială provenită dintr-o propoziţie subordonată?

Exemplu: "Pintea tăcu cît tăcu, dar mai pe urmă, văzînd că ciobanii nu-şi mai iau gura de pe dînsul... îi trecu toată răbdarea..."

Gerunziul "văzînd..." aparţine propoziţiei coordonate adversative "dar mai pe urmă îi trecu toată răbdarea" în ciuda indicaţiei dată de virgula ce urmează după pe urmă. El a rezultat din contragerea unei propoziţii secundare cauzale temporale, care avea ca regentă pe îi trecu toată răbdarea (îi trecu toată răbdarea cînd văzu). Prin contragerea acestei propoziţii a rezultat un complement circumstanţial de cauză (de timp) aparţinînd acelei propoziţii din care face parte cuvîntul de care depinde subordonata contrasă.

Vom orienta deci pe elevi să dezvolte gerunziul într-o propoziţie subordonată, să stabilească felul ca şi cuvîntul de care depinde pentru a şti cărei propoziţii aparţine şi ce funcţie are. Insă în cazul cînd e vorba de gerunziul unui verb semiauxiliar, acesta îşi păstrează rolul de semiauxiliar şi aparţine propoziţiei subordonate al cărei predicat îl formează împreună cu alt verb.

Scanned with OKEN Scanner

Exemplu: -"Ştefan Vodă cel Bun / vrînd să meargă la biserică într-o dimineaţă / a auzit un glas mare".

Gerunziul vrînd trebuie luat împreună cu să meargă în propoziţie subordonată. In regentă el nu are nici un sens.

V.- SISTEMUL LECTIILOR DE LIMBA ROMANA[x]

Principala formă de activitate în predarea limbii române este, bine înţeles. tot lecţia cu diversele ei tipuri:

1.- Lecţia de comunicare de cunoştinţe.

2.- Lecţia de fixare a cunoştinţelor şi de formare a priceperilor şi deprinderilor de aplicare a lor.

3.- Lecţia de verificare.

4.- Lecţia de repetare şi sistematizare sau de recapitulare.

Precum vedem, e vorba de aceleaşi tipuri fundamentale pe care le întîlnim şi în predarea literaturii şi în predarea altor discipline. Ele se constituie în funcţie de specificul procesului de învăţămînt (care este în fond un proces de cunoaştere), în funcţie de scopul general urmărit în procesul de predare (dezvoltarea multilaterală a personalităţii elevilor) şi în funcţie de sarcina specifică predării acestei discipline (dezvoltarea capacităţii proprii de exprimare). Diversificarea lecţiilor de limbă în cele patru tipuri menţionate este cerută şi de nevoia realizării în practică a marilor principii didactice şi a legilor fundamentale ale procesului de învăţare înţeles ca un proces activ de transmitere, încorporare şi transformare a unor cunoştinţe teoretice în facultăţi mintale, priceperi şi deprinderi de acţiune proprie. Cunoştinţele de limbă nu pot fi însuşite de elevi decît dacă sînt predate organizat, pe lecţii bine circumscrise din punct de vedere al conţinutului şi eşalonate judicios, în perspective ansamblului cunoştinţelor de predat. Simpla transmitere a unor cunoştinţe de către profesor nu implică şi însuşirea lor de către elevi, mai ales pentru că predarea se face pe un număr redus de cazuri particulare şi

x) V.şi Clara Georgeta Chiosa: Metodica predării limbii române E.D.P.1964.

printr-o acţiune de generalizare şi fixare oarecum sumară, făcută la sfîrşitul orei. De aceea este nevoie de alte lecţii, speciale, în care să se recurgă la acţiuni metodice variate pentru fixarea cunoştinţelor predate, acţiuni prin care noile cunoştinţe sînt încorporate în ansamblul cunoştinţelor elevilor, capătă valoare circulatorie, devin instrumente operative în practica vorbirii proprii. Si, fiindcă această operaţie de fixare este anevoioasă, iar posibilităţile elevilor sînt foarte variate, este nevoie să se facă şi o verificare a modului în care colectivele de elevi şi-au însuşit cunoştinţele predate, spre a se putea lua măsuri de înlăturare a eventualelor lipsuri şi erori. In sfîrşit, ţinînd seama de importanţa repetării periodice şi a sistematizării la un nivel de generalizare din ce în ce mai ridicat, este nevoie să se facă mereu şi lecţii de ultimul tip, de recapitulare şi sistematizare.

Necesitatea tuturor celor patru tipuri de lecţie menţionate, se vede clar dacă înţelegem întreaga muncă a profesorului de limba română ca muncă a unui grădinar care ştie că nu e destul să planteze, că plantează pentru a culege roade, şi că acestea nu se produc fără un ansamblu de acţiuni intermediare.

Intreaga muncă de predare a problemelor de limbă trebuie văzută ca un proces unitar în care diversele tipuri de lecţie şi aplicaţii practice sînt doar părţi componente, care se sprijină şi se întregesc reciproc în vederea realizării aceluiaşi scop. In acest ansamblu fiecărui tip de lecţie îi revine un rol specific în aşa fel încît niciunul nu poate lipsi.

Organizarea judicioasă a întregii munci presupune dozarea şi eşalonarea diverselor tipuri de lecţie şi activităţi în aşa fel încît să se asigure realizarea sarcinilor generale şi sarcinilor specifice în cel mai înalt grad.

Dozarea şi eşalonarea activităţilor are în vedere numărul lecţiilor din fiecare tip, locul fiecărui tip de lecţie în întreg ansamblul, timpul afectat pentru diversele operaţii (predare, repetare, fixare etc.), etapa scolară în care se efectuează (început de an şcolar, sfîrşit de capitol, sfîrşit de trimestru, sfîrşit de an şcolar etc). Organizată

pe aceste criterii predarea limbii române constituie un sistem căruia îi spunem simplu, sistemul lecţiilor de limba română. Subliniem faptul că acest "sistem" nu se constituie din simpla însumare aritmetică a lecţiilor singulare, ci din însumarea dozată şi eşalonată în perspectivă a diverselor tipuri de lecţie. Subliniem de asemenea caracterul necesar al sistemului, în totală contradicţie cu improvizaţia empirică şi fără perspectivă.

Sistemul lecţiilor de limbă se constituie pe etape şcolare, pe clase, pe cicluri, pe întreg ansamblul claselor în care se predau probleme de limbă. Aşa de exemplu există un sistem al lecţiilor din fiecare trimestru, un sistem al lecţiilor din fiecare clasă, din ciclul I-IV şi apoi al celor din clasele V-VIII (respectiv V.X) şi al lecţiilor de limbă programate pentru clasele de liceu.

La baza tuturor acestor "sisteme" stă sistemul lecţiilor consacrate fiecărui capitol sau subcapitol de gramatică. De ex. totalitatea lecţiilor de morfologie de la fiecare clasă constituie un "sistem" iar în cadrul acestuia se constituie de asemenea un sistem al lecţiilor consacrate diverselor subcapitole: substantiv, pronume, verb etc. Aceeaşi afirmaţie este valabilă şi pentru sintaxă, ca şi pentru celelalte capitole de "gramatică". De exemplu pentru predarea substantivului la clasa a V-a sînt prevăzute .... lecţii. Dintre acestea cel puţin una va fi lecţie de recapitulare a cunoştinţelor din clasele precedente şi locul ei este înaintea tuturor celorlalte. Urmează după aceasta un număr de lecţii de predare, între care se intercalează lecţii de fixare (de ex.pentru "cazuri"), urmînd ca seria să se încheie cu o lecţie de repetare şi sistematizare. Evident că repetare, verificare şi fixare se face şi pe parcurs, în cadrul fiecărei lecţii, încît se realizează şi o dozare a timpului afectat pentru diversele operaţii metodice: predare, verificare, fixare etc.

Totalul lecţiilor consacrate capitolului morfologie trebuie să constituie de asemenea un sistem care să se încheie cu una sau două lecţii de recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor din întreg capitolul, şi aşa mai departe.

Scanned with OKEN Scanner

Numărul lecţiilor din fiecare tip nu poate fi hotărît aprioric; el trebuie stabilit în funcţie de nivelul clasei şi de rezultatele obţinute în predare, pe parcurs. Totuşi "sistemul" în ansamblu nu se improvizează „pe parcurs." El trebuie stabilit anticipat prin planificarea trimestrială şi este indicat în linii generale în programa analitică, Planificarea trimestrială trebuie să dea indicaţiile necesare asupra tipurilor de lecţie ce urmează a se ţine, asupra succesiunii lor, precum şi asupra aplicaţiilor practice care se vor efectua pentru crearea priceperilor şi deprinderilor necesare.

x

Cele patru tipuri de lecţie menţionate se deosebesc între ele prin scopul şi metoda dominantă şi anume:

a.- Lecţia de comunicare de cunoştinţe urmăreşte în primul rînd transmiterea unor noi cunoştinţe şi formularea unor noi reguli sau norme de vorbire şi scriere corectă. Metoda de bază este conversaţia euristică care călăuzeşte pe elevi să descopere ei înşişi regulile respective.

b.- Lecţia de fixare urmăreşte în primul rînd încorporarea noilor cunoştinţe în ansamblul cunoştinţelor gramaticale ale elevilor, la nivelul priceperilor şi deprinderilor de a opera cu ele în vorbirea şi scrierea proprie.

Metoda fundamentală este exerciţiul, sub diversele sale forme.

c.- Lecţia de verificare urmăreşte în primul rînd să stabilească exactitatea însuşirii cunoştinţelor predate, temeinicia acestei însuşiri şi să descopere eventualele lacune, în scopul înlăturării lor. Se foloseşte în primul rînd conversaţia catihetică şi aplicaţiile practice.

d.- Lecţia de repetare şi sistematizare urmăreşte actualizarea cunoştinţelor predate, într-o formă desprinsă de faptele materiale pe baza cărora s-au predat, asocierea lor cu alte cunoştinţe, similare, gruparea lor într-un ansamblu unitar şi operativ.

Metoda de bază este analiza gramaticală, dublată de

scheme şi grafice sistematizatoare.

Aceste patru tipuri de lecţie nu sînt deosebite între ele în chip tranşant şi în practica şcolară se întîlnesc în fiecare lecţie în propoziţii diferite, elemente din toate tipurile. Fiecare tip de lecţie cuprinde şi elemente din celelalte tipuri, într-o măsură mai mare sau mai mică, într-una sau în alta din etapele ei metodice.

Ţinînd seama de faptul că mai ales verificarea, predarea şi fixarea nu pot fi separate şi distanţate între ele, apare în practica şcolară lecţia mixtă care cuprinde toate aceste elemente ca momente înlănţuite ale acţiunii desfăşurate pe durata unei lecţii de 5o'. In centrul ei stă predarea noilor cunoştinţe ceea ce înseamnă că ea este, în fond, o lecţie din această categorie.

Aceste lecţii (lecţiile mixte) sînt cele mai frecvente încît celelalte tipuri apar în minoritate numerică.

x

Metodica diverselor tipuri de lecţie de gramatică

1.- Lecţia de predare

Aceste lecţii au o importanţă deosebită: în cadrul lor se formează noţiunile gramaticale, se stabilesc regulile şi normele ce trebuie urmate de către elevi, se pun bazele priceperilor şi deprinderilor de exprimare corectă, se dezvoltă interesul elevilor pentru problemele de limbă etc. De buna lor organizare depinde în mare măsură succesul întregii munci de predare a problemelor de limbă. De aceea le vom acorda o atenţie specială. Vom avea în vedere lecţia de predare mixtă care este - precum am spus - cea mai frecventă în practica şcolară.

Ce probleme trebuie rezolvate în pregătire pentru a asigura succesul unei astfel de lecţii?

Inainte de a intra la clasă pentru o astfel de lecţie profesorul trebuie să reflecteze şi să rezolve într-un eventual plan sau schiţă de lecţie, următoarele probleme:

- Ce cunoştinţe are de predat?

- Pe ce cunoştinţe predate anterior se poate sprijini?
- Ce definiţie sau regulă va stabili?
- Care sînt aspectele practice ale problemei(ortoepie, ortografie) şi cum le va include în predare?
- Ce material va folosi:
  - exemple sau text?
  - cîte exemple?
  - ce fel de exemple?
  - în ce ordine?
- Cum va proceda în diversele etape ale lecţiei:
  - Ce metode şi procedee va folosi pentru a fi accesibil?
  - Cum va realiza principiul predării intuitive (sublinieri, scheme, grafice etc)?
  - Cum va folosi tabla?
- Care sînt grşelile sau confuziile posibile în problema respectivă şi cum le pot preveni?
- Ce material va folosi în fixare?
- Ce temă va da ca muncă individuală?
- Cum va repartiza timpul?
- Cum va realiza dezvoltarea gîndirii, educaţia patriotică, interesul pentru limba română etc.?

Răspunsul la aceste întrebări se dă pe baza programei analitice şi manualului, în funcţie de prevederile planului de muncă.

Pregătirea trebuie făcută aşa fel încît profesorul să aibă clar în minte conturul precis al lecţiei, etapele ei, linia ei generală de desfăşurare, locul ei în cadrul sistemului respectiv.

Pentru a ajunge la acest rezultat este necesar ca profesorul să consulte şi alte materiale bibliografice(de ex.Gramatica Academiei, Metodica de specialitate etc) şi să reflecteze autocritic la rezultatele obţinute în predarea acelorași probleme în anii precedenţi, sau la clase paralele. Numai manualele şcolare şi experienţa proprie necritică nu sînt suficiente, pentru că ele nu pot furniza nici siguranţă

Scanned with OKEN Scanner

nici perspectiva necesară.

x

Care sînt momentele principale ale unei lecţii mixte de predare?

1.- Verificarea cunoştinţelor din lecţia precedentă:
2.- Pregătirea pentru predarea noilor cunoştinţe.
3.- Prezentarea materialului faptic (exemple, texte etc. prin scrierea lor pe tablă).
4.- Analiza materialului faptic.
5.- Stabilirea definiţiei sau regulei?
6.- Fixarea definiţiei sau regulei.
7.- Tema pentru acasă.
8.- Scurtă discuţie de încheiere.

Această schemă este valabilă, în general, pentru majoritatea lecţiilor de predare; ea poate prezenta variante şi excepţii.

x

Cum se efectuează operaţiile menţionate în schema precedentă?

- Verificarea începe cu controlul executării temei (în cazul cînd elevii au avut de scris). Acest control se poate face direct de către profesor sau prin responsabilii de clasă, global sau prin sondaj. El trebuie să dureze puţin (2-3 minute) şi să cuprindă observaţii individuale şi observaţii generale asupra modului în care au lucrat elevii. Se iau măsuri împotriva elevilor care nu au executat tema, ori au executat-o neglijent şi incomplet.

In continuare se face corectarea temei, procedîndu-se diferenţiat după natura temei. Se corectează 2-3 teme, ale acelor elevi care urmează să fie notaţi. Profesorul supraveghează ca toţi elevii să urmărească şi să-şi corecteze eventualele greşeli. Tema poate fi corectată integral sau parţial, în aspectele cele mai importante.

In principiu (cînd este posibil) caietele elevilor ascultaţi trebuie să se afle în mîna profesorului. Dacă ele-

vul îşi citeşte tema de pe caiet, el poate induce în eroare pe profesor printr-o temă copiată, iar aprecierea nu poate lua în consideraţie şi aspectul ortografic al lucrării.

Corectarea trebuie făcută cu ajutorul clasei. In cadrul corectării trebuie să se facă apel mereu la regulile învăţate. Operaţia corectării poate dura 5-lo minute.

De cele mai multe ori corectarea temei este suficientă pentru verificarea tuturor cunoştinţelor care trebuie verificate. Uneori însă este nevoie să se efectueze şi o verificare complementară.

In cazul cînd elevii nu au avut nimic de scris, se face o verificare orală, prin întrebări, exemple, analize, insistîndu-se asupra aspectelor principale, asupra confuziilor posibile, asupra aspectelor practice (ortoepie şi ortografie) cu condiţia să nu se piardă vreme fără rost. In unele cazuri verificarea poate fi redusă la cîteva întrebări sau poate lipsi. (Cînd se predă o problemă în continuare, cînd urmează o lecţie de repetare a întregului capitol, cînd profesorul vrea să cîştige timp pentru predarea propriu-zisă etc.).

In cazul cînd profesorul descoperă lipsuri în însuşirea cunoştinţelor, dă pe loc explicaţiile suplimentare necesare sau dă teme suplimentare acelor elevi care prezintă astfel de lipsuri. Numai în mod excepţional se va sacrifica întreaga oră pentru refacerea lecţiei. Totuşi se poate face şi acest lucru cînd se constată că întreaga clasă nu şi-a însuşit cunoştinţele predate.

x

- Pregătirea constă în actualizarea acelor cunoştinţe şi priceperi pe care elevii le au deja şi pe care ne vom sprijini în predarea noilor cunoştinţe. De cele mai multe ori aceasta se face în cadrul verificării, aşa încît ea nu mai apare ca un moment distinct.

In general pregătirea constă în actualizarea acelor cunoştinţe şi priceperi de care vom avea nevoie în predarea noilor cunoştinţe. Cunoştinţele ce se actualizează pot fi

Scanned with OKEN Scanner

din lecţia precedentă sau din alte lecţii şi clase. De exemplu pentru predarea predicatului se actualizează cunoştinţele despre verb: verbe predicative şi nepredicative; moduri personale şi moduri neprsonale; locuţiuni verbale. Pentru predarea propoziţiilor subordonate atributive se actualizează cunoştinţele despre atribut: ce este atributul şi pe cine determină, întrebările la care răspunde, clasificarea (apoziţia) topica şi punctuaţia atributului etc.

In acest moment al lecţiei se face şi anunţarea subiectului lecţiei noi şi eventual a scopului urmărit sau a problemelor principale care vor fi tratate. Acestea se scriu pe tablă, după titlu:

De exemplu: Predicatul: - ce este?
- la ce întrebări răspunde?
- prin ce se exprimă? etc.

sau - Propoziţia secundară subiectivă:
- ce este?
- prin ce se introduce?
- de cine este cerută?
- cum se pot evita confuziile?
etc

In acest fel se potenţează atenţia elevilor, se orientează gîndirea lor, se asigură o mai mare sistematizare în predarea şi însuşirea cunoştinţelor.

Pregătirea se poate face numai prin adtualizarea definiţiilor sau şi prin exemple.

Intreaga operaţie trebuie să dureze puţin - 3-5 minute sau poate lipsi (după împrejurări).

x

- Prezentarea materialului faptic (exemple sau text închegat).

Materialul pe baza căruia se va face predarea(exemple sau text închegat) trebuie pregătit dinainte. In momentul cînd intră în clasă, profesorul trebuie să aibă acest material, scris, fie în planul sau schiţa de lecţie, fie pe o foaie separată. Scouterea exemplelor necesare, prin conversaţie cu elevii, în clasă, practicată de unii profesori, nu dă totdeauna rezultatele cele mai bune: se pierde timp, discuţia

are caracter forţat, nu se pot scoate totdeauna cele mai potrivite exemple. Nu e bine să se folosească pentru predare exemplele din manual. (In felul acesta se poate proceda numai la clasele mici: I-III).

Exemplele se dictează şi se scriu pe tablă de către un elev. Vor fi folosiţi elevii cei mai buni care scriu citeţ; ceea ce se scrie pe tablă trebuie să se poată citi şi din fundul clasei, să satisfacă şi cerinţele esteticii. In timpul cît dictează exemplele, profesorul se plimbă printre bănci şi supraveghează cum scriu elevii. Să nu se piardă din vedere nici acurateţea. Spre a cîştiga timp, profesorul trebuie să prevină scrierea greşită, atrăgînd atenţia elevilor asupra problemelor de ortografie care se ivesc.

Să presupunem că se dictează exemplul:

Pionierii şi şcolarii harnici îşi pregătesc conştiincios lecţiile".

"Prietenii lui I.Creangă la Fălticeni au fost: Oşlobanu, Gîtlan, Trăsnea şi Mogorogea".

In timpul dictării profesorul poate spune numai: "fiţi atenţi la cuvintele pionierii, şcolarii, conştiincios, lecţiile", sau

"Cum se scrie "prietenii"? "Ce semn se pune după au fost? etc".

Mobilizînd atenţia asupra acestor cuvinte, profesorul determină pe elevi să reflecteze asupra lor şi deci să le scrie corect. El poate merge însă mai departe, cerîndule să spună chiar cum se scriu aceste exemple, şi pentru ce. In cazul acesta textul se scrie fără greşeală.

După dictarea tuturor exemplelor, ele se recitesc de către elevi de pe caietele lor şi se face corectarea eventualelor greşeli de ortografie sau punctuaţie care s-au strecurat în textul scris pe tablă, se explică cuvintele necunoscute, se identifică proveniența exemplelor şi se face o sumară interpretare a conţinutului lor, aşa încît să nu rămînă nimic necunoscut.

Textul trebuie scris aşa fel încît partea dreaptă a tablei să rămînă liberă pentru scoaterea elementelor necesare în vederea formulării definiţiei.

Toate exemplele se scriu de la început, nu unul cîte unul pe măsura analizării lor.

Exemplele trebuie să îndeplinească condiţiile de conţinut şi formă despre care s-a vorbit la analiza gramaticală.

Intre exemplele date la început nu trebuie să fie niciunul care să constituie excepţii. Pentru ilustrarea excepţiilor sau abaterilor de la norma generală se dau, ulterior, alte exemple.

x

- Cum se face analiza exemplelor?

O regulă generală este să se pornească de la elementele deja cunoscute, adică de la genul proxim şi apoi să se treacă la diferenţele specifice.

De exemplu în lecţia în care urmează să scoatem definiţia predicatului la clasa a IV-a, pornind de la faptul că elevii ştiu ce este subiectul şi ştiu că predicatul este partea principală de propoziţie, că el nu se poate lăsa la o parte.

Analiza exemplelor se poate face în felul următor:

- Ce am scris pe tablă? (Mai multe propoziţii).

- Care este subiectul în propoziţia întîi, a doua, a treia?(Se subliniază).

- Ce fel de parte de propoziţie este subiectul?(Parte principală).

- Pentru ce subiectul este parte principală?(Pentru că nu poate lipsi).

- Căutaţi în propoziţiile date alte cuvinte care nu pot lipsi pentru că sînt parte principală (Se stabilesc şi se subliniază cu cretă colorată).

- Care este rolul acestor cuvinte în propoziţiile date? (arată ce se spune despre subiect).

- Ce se spune despre subiect în prima propoziţie? (se spune ce face subiectul).

- Ce se spune despre subiect în a doua propoziţie? (se spune ce este subiectul).

- Ce se spune despre subiect în propoziţia a treia? (se spune cum este subiectul).

In dreptul fiecărei propoziţii analizate, în partea dreaptă a tablei, se scriu răspunsurile primite: parte principală, ce face subiectul, ce este subiectul, cum este subiectul.

Aceste elemente separate şi scrise astfel ajută pe elevi să intuiască esenţa noţiunii definite şi să formuleze ei înşişi definiţia... Elementele scoase în dreapta tablei nu se şterg pînă la sfîrşitul orei. Ele sînt necesare şi la stabilirea definiţiei şi la fixarea cunoştinţelor.

x

- Cum se scoate şi cum se formulează definiţia?

Trebuie să ţinem seama de următoarele recomandări metodice:

- Formularea definiţiei trebuie să se facă după ce s-au analizat mai multe exemple - în principiu toate exemplele scrise pe tablă şi după ce s-au scos toate elementele necesare.

- Definiţia nu trebuie dictată de profesor ci formulată de către elevi. (Aceasta este posibil în majoritatea cazurilor).

- Formularea definiţiei trebuie să includă elementele stabilite în cadrul analizei sau care se cunosc mai dinainte şi au fost reamintite în partea pregătitoare.

- Nu e permis să includem în definiţie elemente necunoscute.

De exemplu dacă includem în definiţia predicatului verbal afirmaţia că el "se exprimă prin verbe predicative la orice diateză şi mod personal", aceasta trebuie să rezulte din exemplele date şi o analiză prealabilă care să fi ilustrat acest adevăr.

Definiţia trebuie să pornească de la elementul cel mai general şi să le înscrie apoi pe cele secundare. In general, se porneşte de la genul proxim la diferenţele specifice. De ex. la predicat se va spune întîi că este parte principală (ca şi subiectul - genul proxim) şi apoi care este rolul lui specific (arată ce se spune despre subiect - ce face, ce este, cum este). La adjectiv se va spune întîi că e parte de vorbire flexibilă (ca şi celelalte studiate mai înainte) şi apoi că arată însuşiri ale obiectelor (diferenţa specifică) etc.

Definiţia trebuie formulată cît mai scurt, dictată şi, în clasele mai mici, scrisă pe tablă. Este important ca profesorul să controleze dacă elevii au scris-o şi subliniat-o în caietele lor de note.

Definiţia formulată trebuie să corespundă celei din manual, fără să cuprindă exact aceleaşi cuvinte. Erorile trebuie corectate. Manualul nu trebuie criticat.

Rolul profesorului este numai de a călăuzi pe elevi în formularea definiţiei şi eventual de a face corectările şi completările necesare. El nu trebuie să impună o anumită formulare şablon, dar trebuie să fie atent la exactitatea conţinutului şi la proprietatea termenilor folosiţi.

Trebuie să se observe ca în definiţie să nu se includă termeni necunoscuţi de elevi. De exemplu "Adjectivele sînt cuvinte care numesc însuşiri ale lucrurilor şi fiinţelor". Profesorul trebuie să explice mai întîi ce sînt însuşirile (mărime, formă, culoare etc.).

x

- Cum se face fixarea cunoştinţelor

...in repetarea definiţiei. Unul-doi elevi vor citi întîi definiţia de pe caiet şi apoi alţi elevi o vor repeta pe din afară. Uneori definiţia formulată în clasă poate fi confruntată cu definiţia din manual. Elevii vor fi solicitaţi să subînirieze în ambele variante elementele de conţinut spre a vedea mai bine că ele sînt, în fond, la fel.

- Prin căutarea de către elevi a altor exemple, după

modelul celor folosite în predare, care să ilustreze definiţia. Profesorul trebuie să fie atent ca aceste exemple să nu fie o simplă copie a exemplelor sale. Să se ceară mereu elevilor exemple cu conţinut, legate de realitate, bine orientate, şi corect formulate. Profesorul poate indica sfera de activitate sau domeniul la care trebuie să se refere exemplele. Să se dea preferinţă exemplelor scoase din textele deja studiate. In felul acesta se face legătura între lectură şi gramatică şi se dă circulaţie ideilor dintr-un domeniu în altul. Această operaţie este una dintre cele mai însemnate activităţi în cadrul predării limbii române. In ca se poate dezvolta gîndirea elevilor, orientarea lor realistă, ştiinţifică. Profesorul nu trebuie să se mulţumească cu primul exemplu. Să nu fie atent numai la formă. Să vadă ce fel de conţinut au exemplele. Să ceară părerea clasei asupra lor, să le corecteze cu ajutorul clasei.

- Prin analiza unui text sau a altor exemple. Acestea se găsesc de obicei chiar în manual.

După ce s-a predat noţiunea gramaticală respectivă (predicatul, adjectivul, propoziţie subiectivă etc.) s-a scos definiţia şi s-a făcut fixarea, se abordează celelalte probleme propuse: topica, punctuaţia, aspecte ortografice, erori posibile etc., formulîndu-se pentru fiecare norme care se dictează şi se fixează prin alte exemple sau aplicaţii practice.

Analiza exemplelor şi fixarea cunoştinţelor predate sînt operaţiile fundamentale ale lecţiilor de predare. Pentru ele trebuie rezervată majoritatea timpului.

Tema pentru acasă

Aceasta poate fi un exerciţiu din manual, găsirea de noi exemple în alte texte, o compunere proprie în care să se aplice regula învăţată etc.

Tema trebuie să aibă caracter aplicativ. Menirea ei este să fixeze cunoştinţele şi să creeze deprinderi! Nu trebuie să fie prea lungi. Nu trebuie să depăşească limitele operaţiunilor efectuate în clasă - adică să nu cuprindă elemente necunoscute de elevi.

Scanned with OKEN Scanner

Se face uneori greşeala că în fiecare temă nouă se includ toate problemele de gramatică studiate pînă la acea dată. De exemplu într-o temă despre adjectiv se cere copiilor să analizeze şi substantivul şi pronumele sub motiv că astfel se consolidează şi cunoştinţele despre acestea. In realitate se pierde timp, se dispersează atenţia elevilor, se ajunge la supraîncărcare.

Titlul temei trebuie formulat cu claritate. E bine ca el să fie scris pe tablă. Elevii trebuie să-l scrie în caiete. Profesorul trebuie să controleze dacă ei au scris.

Momentul anunţării temei este în mod obişnuit după ce s-a făcut fixarea. Ea poate fi dată şi înainte de fixare. Fixarea ar servi, în cazul acesta şi ca mijloc de subliniere a elementelor esenţiale de care elevii vor trebui să ţină seama în redactarea temei. In orice caz profesorul trebuie să dea elevilor indicaţii suficiente asupra modului în care vor trebui să lucreze. De obicei tema se începe în clasă.

x

- Lecţia de predare a noilor cunoştinţe trebuie să se încheie cu cîteva <u>întrebări de sistematizare</u>. Scopul acestora este să precizeze încă o dată <u>ce temă s-a studiat</u> şi <u>ce probleme</u> s-au predat în legătură cu tema respectivă şi <u>apoi ce s-a spus în legătură cu fiecare problemă</u>.

De exemplu: - Ce am studiat azi? (Predicatul)

- Ce am studiat despre predicat? (Ce este predicatul, la ce întrebări răspunde, prin ce se exprimă etc.)

De abia după aceasta elevii vor fi solicitaţi (dacă mai este timp) să repete definiţia, să enumere întrebările etc.

Aceste întrebări sistematizatoare sînt de fapt întrebările cu care se va face verificarea cunoştinţelor în lecţia următoare. Rolul este să scoată în relief structura lecţiei, să-i delimiteze conturul, să subordoneze în atenţia elevilor <u>faptele de limbă, problemelor de limbă</u>. Precum am spus, mai ales la clasele mai mari (VI-VIII) şi la clasele

de curs mediu, este bine ca aceste probleme care vor face obiectul lecţiei să fie enunţate de la început şi scrise pe tablă, după acoladă, în dreptul titlului lecţiei.

Intrebările de sistematizare care sînt şi întrebări de verificare pentru lecţia următoare trebuie trecute în planul sau schiţa de lecţie.

x

Acest plan nu e obligator. Uneori nu se face verificarea, altădată nu se dă temă etc. Repartiţia timpului depinde, precum am văzut, de specificul temei, clasei şi împrejurărilor concrete, dar nu poate lipsi operaţia de stabilire a definiţiilor şi regulilor şi nici operaţia de fixare a lor. O lecţie care nu le cuprinde pe acestea este incompletă şi deci nereuşită. De aceea este de cea mai mare importanţă ca, în pregătirea pentru lecţie, fiecare profesor să reflecteze bine asupra repartiţiei timpului pentru fiecare operaţie metodică, şi să facă economia de timp necesară spre a putea finaliza, în bune condiţiuni (fără precipitare) operaţiile metodice fundamentale indicate mai sus.

2.- <u>Lecţia de fixare a cunoştinţelor şi de formare a priceperilor şi deprinderilor</u>

Lecţiile de acest tip sînt din punct de vedere numeric mai puţine, operaţia de fixare efectuîndu-se de obicei în lecţiile de predare şi prin exerciţiile aplicative care se dau ca muncă individuală pentru acasă. Ca lecţii speciale, consacrate integral consolidării cunoştinţelor predate, se planifică de obicei <u>după lecţiile de predare</u> a unor capitole dificile, care ridică dificuktăţi de ordin practic. De ex. după predarea declinării substantivelor, spre a fixa cunoştinţele privitoare la modul în care se articulează substantivele feminine la genitiv dativ singular şi substantivele care au la plural -ii sau -iii; după predarea declinării pronumelui personal spre a fixa cunoştinţele privitoare la formele de dativ-acuzativ, la scrierea formelor neaccentuate; după ce s-a predat predicatul spre a fixa normele privind acordul etc.

Rolul lor este deosebit pentru că, atunci cînd sînt bine concepute şi bine organizate, antrenează pe elevi, le deşteaptă interesul pentru studiul limbii, crează deprinderile necesare de punere în aplicare a cunoştinţelor teoretice. Succesul presupune o bună pregătire prealabilă şi o bună cunoaştere a problemelor teoretice de către profesor. In desfăşurarea lor se pot ridica totdeauna întrebări neprevăzute şi interpretări greşite cărora profesorul trebuie să le facă faţă.

Ele au în general caracter aplicativ şi trebuie circumscrise pe probleme teoretice bine clarificate în prealabil. O lecţie de fixare care ar încerca să abordeze toate problemele de ortografie, pe cele de morfologie sau pe cele de sintaxă, studiate de elevi, ar fi o lecţie sortită de la începutul eşecului, pentru că nu ar izbuti decît să dispersează atenţia elevilor şi să-i obosească fără rezultate pozitive.

O astfel de lecţie cuprinde în regulă generală două părţi distincte:

a.- precizarea cunoştinţelor teoretice pe care le au elevii din lecţia sau din lecţiile precedente.

b.- efectuarea unor exerciţii aplicative în legătură cu problemele teoretice discutate în prima parte.

Prima parte a lecţiei - mai scurtă ca durată decît partea a doua-se desfăşoară sub forma conversaţiei catihetice şi cuprinde de fapt actualizarea definiţiilor şi regulilor predate. In această parte a lecţiei se pot întocmi scheme sau prezenta astfel de scheme pentru înţelegerea mai pregnantă a elementelor problemelor predate.

Partea a doua a lecţiei cuprinde aplicaţii practice, cît mai numeroase şi variate: exemple care să ilustreze regula, analize gramaticale, dictări, compuneri gramaticale, modificarea unor texte trunchiate, descoperirea şi completarea unor greşeli în texte date (se vor utiliza în acest scop extrase din compunerile elevilor) etc.

Scanned with OKEN Scanner

Variaţia exerciţiilor aplicative de-a lungul orei este necesară spre a evita monotonia şi a ţine treaz interesul elevilor.

De exemplu dacă ar fi vorba despre o lecţie la cl. a VI-a avînd ca temă punctuaţia propoziţiei, ar trebui să se facă de la început precizarea că va fi vorba numai despre propoziţii independente, neîncadrate în frază (delimitarea problemei).

In continuare ar trebui să se actualizeze cunoştinţele despre:

- Felul propoziţiilor după scopul comunicării (enunţiative, exclamative, interogative).

- Mijloacele folosite în vorbirea orală spre a diferenţia diferitele feluri de propoziţii (intonaţia).

- Mijloacele folosite în scris pentru a arăta acelaşi lucru?

După discutarea teoretică a acestor probleme se pot face următoarele aplicaţii:

a.- Să se recunoască felul unor propoziţii date de către profesor.

b.- Să construiască elevii alte exemple similare.

c.- Să le scrie folosind semnele de punctuaţie respective.

d.- Să transforme prin intonaţie şi punctuaţie o propoziţie dată în alt fel de propoziţie. De ex.:

"Elevii au plecat în vacanţă".
prin transformare devine:

"Elevii au plecat în vacanţă?"
"Elevii au plecat în vacanţă!"

e.- Să aleagă dintr-un text dat (sau indicat în manual) diverse feluri de propoziţii.

f.- Să completeze punctuaţia într-un text dat de profesor. (Ar fi indicat un dialog).

x

Dacă ar fi vorba de o lecţie la cl.a IX-a avînd ca temă punctuaţia în interiorul propoziţiilor independente, ar trebui să se discute la începutul orei şi să se fixeze cunoştinţele teoretice despre:

- Ce este propoziţia?
- Cîte părţi poate avea?
- Ce semn de punctuaţie se foloseşte de obicei în interiorul unei propoziţii? (virgula).

- Ce funcţie îndeplineşte virgula în general? (Separă elemente independente, care nu depind unele de altele).

- Care sînt părţile de propoziţie independente? (vocativul, părţile de acelaşi fel, cuvintele de umplutură, explicaţiile care pot lipsi, părţile intercalate etc.).

- Care sînt părţile de propoziţie între care nu se poate pune virgula şi pentru ce?

Ca aplicaţie:

a.- Explicarea punctuaţiei (a virgulei) dintr-un text dat.

b.- Completarea punctuaţiei într-un text din care aceasta este omisă.

c.- Modificarea punctuaţiei unui text în funcţie de topică (de exemplu schimbarea locului vocativului, inversiuni etc.)

d.- Modificarea punctuaţiei cerută de introducerea în text a unor conjuncţii.

e.- Punctuaţia cerută de elidări (cum ar fi eliptarea predicatului).

f.- La clasele cu nivel ridicat s-ar putea pune în discuţie utilizarea în scopuri stilistice a punctuaţiei propoziţiei).

g.- Analiza unor texte cu punctuaţie greşită, spre a scoate în evidenţă confuziile posibile. (Se vor utiliza mai ales fragmente din lucrările scrise ale elevilor.

h.- Se poate cere elevilor să aleagă ei înşişi texte

în care modificarea punctuaţiei poate duce la denaturări ale sensului.(Această aplicaţie se poate da ca temă pentru acasă).

x

Discuţia teoretică şi aplicaţia practică nu se poate separa întotdeauna şi efectua ca acţiuni succesive.

Adesea ele se combină, iar regulile teoretice se pot reactualiza şi fixa foarte bine şi plecînd de la texte date. Lecţia de fixare poate începe aşa dar prin analiza unui text care este punct de plecare pentru împrospătarea şi fixarea cunoştinţelor teoretice.

Esenţial este să se delimiteze problemele, să se lucreze în lumina cunoştinţelor teoretice, elevii însîşi să transforme teoria în practică, în chip repetat.

3.- Lecţia de verificare a cunoştinţelor

Se organizează ca lecţii integrale de acest tip - de obicei la început de an şcolar, la sfîrşit de capitol sau la sfîrşitul trimestrului. Scopul lor principal este să orienteze pe profesor asupra eventualelor lacune din pregătirea elevilor, în vederea înlăturării lor.

Atunci cînd se fac la începutul anului şcolar, ele urmăresc să orienteze pe profesor asupra nivelului de pregătire a elevilor, din clasa precedentă, spre a avea un reper în munca pe care o va desfăşura în noul an şcolar. Astfel de lecţii sînt necesare mai ales la clasele de început de ciclu şi în cazurile cînd un profesor a fost încadrat la o clasă nouă.

Un al doilea scop al acestor lecţii este să ofere profesorului prilejul de a asculta şi nota pe elevi în vederea stabilirii mediei trimestriale. In acest caz profesorul ia în evidenţă mai ales pe acei elevi care nu au note suficiente pentru încheierea mediei şi pe acei asupra cărora nu este suficient orientat.

In funcţie de etapa şcolară în care se ţin, lecţiile de repetare sînt mai mult sau mai puţin şi lecţii de sistematizare şi consolidare a cunoştinţelor predate.

In acest tip de lecţii se încadrează şi lecţiile de actualizare a cunoştinţelor din clasele precedente, ţinute în cadrul sistemului concentric, la toate clasele. Actualizarea acestor cunoştinţe se face pe de o parte pentru a le consolida, iar pe de altă parte pentru a servi ca bază în vederea predării altor cunoştinţe.

Calea urmată în aceste lecţii este calea deductivă. Elevii cunosc din şirul de lecţii predate anterior un număr de definiţii şi reguli pe care în lecţia de verificare trebuie să le enunţe, să le exemplifice şi să le aplice.

Metoda specifică este metoda conversaţiei catihetice şi analiza de text.

Problemele care vor face obiectul verificării se dau elevilor, pentru studiu individual, cu o lecţie înainte. Aceasta se poate face fie printr-o simplă indicare a capitolelor, paginilor sau regulilor care trebuie revăzute, fie printr-un chestionar care cuprinde problemele esenţiale în jurul cărora se va purta discuţia.

Să presupunem că ar fi vorba de o lecţie de verificare asupra cazurilor la cl.a VII-a. S-ar putea da elevilor următorul chestionar:

1.- Ce sînt cazurile?

2.- Cîte cazuri sînt în limba română?

3.- Ce funcţii sînt specifice pentru fiecare caz?

4.- Care sînt întrebările specifice fiecăruia?

5.- Cîte forme au substantivele pentru cele cinci cazuri?

6.- Care substantive au forme diferite la vocativ?

In cazul cînd profesorul nu dă un "chestionar" ci indică problemele ce trebuie revăzute, el poate îndica:

1.- Definiţia cazurilor în general şi a fiecăruia în parte?

2.- Funcţiile specifice pentru fiecare caz.

3.- Terminaţiile substantivelor de genuri diferite la cele cinci cazuri, singular şi plural etc.

Scanned with OKEN Scanner

Lecţia de verificare cuprinde, de obicei, două părţi:

a.- O primă parte în care se verifică cunoştinţele teoretice: definiţii, regului, norme ortografice şi ortoepice, topică, punctuaţie etc.

b.- Aplicaţii practice: exemple, analize de text etc.

In prima parte a lecţiei se întocmeşte (cînd problema discutată cere aceasta) o schemă sistematizatoare care să prezinte intuitiv elementele principale ale problemei şi legătura dintre ele.

De exemplu în lecţia despre cazuri s-ar putea întocmi următoarea schemă:

Cazurile:

1. Nominativ: Subiect, nume predicativ, apoziţie. cine? ce?
2. Genitiv: atribut (al, a, ai, ale) cui?
3. Dativ: complement indirect cui?
4. Acuzativ: - atribut prepoziţional pe cine? ce? - complement drept cu cine? - complement indirect etc - complement circumstanţial.
5. Vocativ - fără funcţie sintactică

In funcţie de clasa la care se ţine lecţia, schema se poate completa şi cu alte elemente. Ea se poate întocmi de la început mai sumar, urmînd să se dezvolte şi completeze în partea a doua a orei, în timpul analizelor de text.

Această primă parte a lecţiei - discuţia teoretică - trebuie să dureze puţin - pînă la 15 minute, caracterul dominant al acestui tip de lecţie fiind un caracter aplicativ. Cînd nivelul clasei este ridicat şi profesorul crede că elevii au cunoştinţele teoretice necesare şi vrea să verifice mai ales capacitatea de aplicare a cunoştinţelor, această parte a lecţiei poate lipsi. Se porneşte direct de la text, iar schema se întocmeşte pe parcurs. In acest caz profesorul trebuie să se ridice mereu la generalizări, cerînd elevilor să enunţe definiţia sau regula în baza căreia au rezolvat într-un anumit fel analiza dată. Spre a verifica în mod con-

cludent cunoştinţele teoretice este necesar să se poarte discuţia mai ales cu elevii slabi sau mediocri (întrucît răspunsurile elevilor fruntaşi nu sînt concludente).

Intrucît răspunsurile la întrebările teoretice nu verifică decît memoria elevilor şi eventual sîrguinţa lor, este nevoie să se ceară justificarea răspunsurilor şi ilustrarea prin exemple. Se va pune mereu întrebarea: de ce? pentru ce?, ce confuzii s-ar putea face? cum se pot evita confuziile? etc. O normă generală a acestei verificări este să nu se verifice numai volumul ci şi temeinicia cunoştinţelor şi capacitatea de punere în practică a lor. In acest scop este nevoie să se opereze cu întrebări de categorii diferite: întrebări de memorie, întrebări de asociere, întrebări de diferenţiere, de apreciere, de generalizare etc. şi mai ales să se ceară aplicaţii pe texte date, pe exemple sau pe compuneri creatoare, în care elevii trebuie să aplice cunoştinţele ce se verifică.

In cadrul lecţiei de verificare poate fi cuprinsă în întregime problema abordată,(atunci cînd timpul permite) sau numai parţial. In cazul acesta trebuie selectate numai aspectele esenţiale cele mai dificile, cele cu aplicaţie practică, în care se pot face greşeli. O astfel de procedare, selectivă, este de natură să realizeze economie de timp şi în acelaşi timp să ridice nivelul lecţiei şi să sporească interesul elevilor. Vor fi lăsate la o parte aspectele banale, cunoscute de elevi, care nu cer nici un efort din partea elevilor şi care nu permit diferenţierea lor. O bună verificare trebuie să antreneze nu numai memoria ci şi gîndirea elevilor şi să permită celor buni şi harnici să se distingă, iar celor slabi sau leneşi să-şi dea seama, prin comparaţie, de lipsurile lor.

Verificarea se poate face oral sau în scris - sub formă de extemporal sau teme. Acestea pot dura o parte a orei (15-2o minute) sau ora întreagă.

In cazul cînd verificarea se face în scris, lucrările trebuie corectate, notate şi discutate în clasă, fie în aceeaşi oră, fie într-o oră consacrată special acestei activităţi.

Scanned with OKEN Scanner

In cazul cînd verificarea se face oral, nu este bine să se lucreze cu cîte un singur elev, ci cu întreaga clasă. Elevii "ascultaţi" nu vor fi acoşi în faţa clasei, cum se poate proceda în cazul verificărilor curente. Scopul principal fiind verificarea modului în care întreaga clasă şi-a însuşit cunoştinţele şi stabilirea lipsurilor tipice ale clasei, cel mai indicat este procedeul verificării frontale: întrebări adresate întregii clase, participarea întregii clase la discuţie.

Fără îndoială, profesorul va avea în vedere mai ales răspunsurile acelor elevi pe care urmează să-i noteze.

Dacă profesorul constată unele lipsuri, el le completează pe loc. La sfîrşitul lecţiei trage concluzii şi eventual, dă teme generale sau individuale în legătură cu lipsurile constatate. Aceasta se poate face întotdeauna cînd verificarea s-a făcut în scris. Utilizînd graficul de evidenţă a greşelilor, profesorul poate da, pe categorii, teme care să înlăture golurile, pentru fiecare categorie în parte.

In practica şcolară se fac uneori următoarele greşeli, care trebuie evitate:

a.- Se încearcă cuprinderea în fiecare lecţie de verificare a tuturor cunoştinţelor predate anterior.

b.- Se fac digresiuni mari pentru explicarea unor chestiuni laturalnice sau secundare, plecînd de la răspunsurile date de elevi.

Ambele greşeli sînt dăunătoare pentru buna reuşită a lecţiei, întrucît ele duc la risipirea inutilă a timpului şi energiei spirituale a elevilor şi îi obosesc fără folos.

Orice bună lecţie - de orice tip - trebuie judicios circumscrisă la una sau la cîteva probleme şi trebuie să aibă o desfăşurare lineară, fără abateri, stagnări sau precipitări nejustificate.

O lecţie de verificare poate fi considerată ca lecţie reuşită cînd a izbutit să orienteze pe profesor asupra gradului de pregătire a clasei în problema respectivă, să descopere şi înlăturа eventualele lipsuri, să contribuie la o

autoapreciere corectă asupra rezultatelor obţinute de către elevi în însuşirea cunoştinţelor şi de către profesor, în predarea lor. Lecţiile de verificare trebuie să aibă ca urmare o îmbunătăţire a stilului de muncă şi a elevilor şi a profesorului.

4.- Lecţiile de repetare şi sistematizare

Sînt asemănătoare cu cele de verificare prin faptul că se lucrează asupra unui material teoretic cunoscut de elevi, prin faptul că urmează tot calea deductivă şi se foloseşte, de regulă, metoda conversaţiei şi analiza gramaticală.

Scopul lor principal însă nu este orientarea profesorului asupra modului în care elevii şi-au însuşit cunoştinţele, ci repetarea şi sistematizarea acestora în scopul unei fixări mai temeinice a lor în ansamblul cunoştinţelor elevilor.

Ele se organizează de obicei la sfîrşitul de capitol sau la sfîrşitul anului şi cuprind un număr mai mare de probleme înrudite care s-au predat într-un şir de lecţii.

Astfel de lecţii de recapitulare la sfîrşit de capitol ar fi de exemplu o lecţie despre substantiv, sau despre verb, despre părţile de vorbire flexibile etc. Lecţii de recapitulare la sfîrşitul anului: "[illegible]

- "Articularea în limba română".
- "Corespondenţa între părţile de propoziţie şi propoziţiile subordonate".
- "Folosirea virgulei în cadrul propoziţiei şi frazei" etc.

Un element oarecum specific acestor lecţii este schema sistemazitoare. Aceasta se poate da elevilor de la începutul orei de către profesor, se poate alcătui cu elevii de la începutul orei, [illegible] se poate întocmi şi dezvolta pe parcurs.

De asemenea oarecum caracteristic acestor lecţii este şi faptul că elevilor li se anunţă din lecţia premergătoare tema lecţiei de repetat şi ideile principale ce se vor discuta.

Lecţia propriu-zisă cuprinde: o parte care se desfăşoară sub forma conversaţiei catihetice, în care se reamintesc cunoştinţele teoretice, după care urmează partea practică - analiza de text. Aceasta trebuie să ocupe cea mai mare parte a orei.

Metodica recomandă ca în astfel de lecţii să se aducă elemente noi. Acestea nu sînt decît în mod excepţional cunoştinţe noi. Noul constă însă într-un nou material faptic folosit şi într-o nouă organizare a cunoştinţelor. In astfel de lecţii se stabilesc noi asociaţii şi se trag concluzii noi, din materialul deja predst. Nu se merge pe drumul parcurs la predare ci pe cît este posibil pe un drum nou. In general în astfel de lecţii se lasă la o parte lucrările secundare şi îndeobşte cunoscute. Cel mult acestea se pomenesc numai. De exemplu într-o lecţie recapitulativă despre părţile de propoziţie la cl.a VII-a se va presupune că elevii ştiu că există părţi principale şi secundare, care sînt acestea, definiţia lor. De aceea nu se mai poate pierde vremea cu astfel de lucruri, ci se va discuta despte numărul lor în propoziţie, despre raportul dintre ele, topica şi punctuaţia lor; despre cazurile cînd subiectul, predicatul sau amîndouă pot lipsi, despre mijloacele prin care se poate evita confuzia între subiect şi apoziţia simplă, între complementul de scop şi de cauză etc.etc. bine înţeles numai la nivelul cerinţelor programei.

Intr-o lecţie de repetare la sfîrşitul anului (recapitulare finală) consacrată declinării în limba română, ar trebui actualizate în prima parte a lecţiei, următoarele elemente teoretice pe baza următoarelor întrebări:

- Ce este declinarea?
- Care părţi de vorbire se declină?
- In cîte feluri se poate face declinarea?

După lămurirea acestor probleme teoretice, s-ar putea discuta şi preciza, pornind de la un text dat, următoarele aspecte importante ale problemei:

- Ce modificări suferă substantivele comune în cadrul declinării nearticulate. Cîte forme au?

- Cum se face articularea cu articolul hotărît?
- Cum se articulează substantivele feminine la genitiv, dativ, singular?
- Ce substantive primesc articolul hotărît înainte şi la care cazuri?
- Care subst. au la plural -ii şi -iii?
- Cum se declină substantivele proprii şi substantivele comune?
- Care e deosebirea între declinarea substantivelor şi cea a pronumelor?(cîte forme au?ce forme au?)
- În ce constă declinarea adjectivelor? Care este articolul adjectival?
- Cum se face acordul articolului posesiv?
- Care este deosebirea în privinţa declinării între limba română şi limba franceză, de exemplu...? etc.

Din această categorie fac parte şi lecţiile consacrate la clasele a IX-a, a X-a a unor "probleme de gramatică". Programa analitică dă indicaţii ca aceste lecţii să aibă caracter practic, aplicativ iar conţinutul lor să fie cel indicat de "realitatea concretă a fiecărei clase, de lacunele constatate în cunoştinţele elevilor". Ca urmare, cele mai multe trebuie să fie consacrate unor probleme de ortografie şi punctuaţie, Mai ales la seral este nevoie să se facă bunăoară - lecţie despre "Despărţirea în silabe", "Folosirea trăsurii de unire", "Ordinea părţilor de propoziţie", "Punctuaţia propoziţiei" etc. In orice caz este greşit a încerca o trecere în revistă a întregii gramatici sau măcar a capitolelor principale. Orele trebuie consacrate unor "probleme" nu unor capitole de gramatică.

Estenţial este ca aceste ore să aibă orientare practică, să ducă la îmbunătţţirea exprimării orale şi scrise a elevilor, să completeze eventualele lor lipsuri în această privinţă.

Bine înţeles nu se pot obţine rezultate practice, fără clarificarea teoretică a problemelor. Programa recomandă, "recapitularea principalelor probleme teoretice necesare la întărirea deprinderilor ortografice şi de punctuaţie". Pentru predarea problemei despărţirii în silabe (la seral) este nevoie să se amintească despre vocale, consoane, semi-

vocale, diftongi, triftongi, hiat. In cadrul lecţiei despre punctuaţia propoziţiei, trebuie să se vorbească despre părţi principale şi secundare, despre raportul dintre ele, despre topica lor; să se amintească despre felul propoziţiilor după înţeles, despre apoziţia dezvoltată etc. Numai pe baza unor astfel de cunoştinţe teoretice, elevii vor putea reţine regulile generale de scriere corectă în aceste cazuri.

Pentru acest motiv e necesar să se recomande elevilor cu o lecţie înainte ce au de repetat pentru ca ei să revadă după manual aceste cunoştinţe.

In ora propriu-zisă se face la început o repetare a acestor cunoştinţe şi apoi se trece la analiza de text.

In măsura posibilităţilor se adaugă elemente noi, cum ar fi unele aspecte stilistice, se fac referinţe la scriitorii studiaţi, se pun în discuţie unele probleme de istoria limbii. De exemplu în legătură cu punctuaţia propoziţiei se poate vorbi despre funcţia stilistică a unor semne de punctuaţie la Caragiale despre izolarea unor elemente determinate în proza noastră actuală (la Zaharia Stancu, la Marin Preda etc).

Intr-o lecţie despre articularea substantivelor se poate pomeni despre faptul că în primele noastre texte articolul încă nu se aglutinase; se pot face comparaţii cu celelalte limbi romanice în privinţa articulării; se poate vorbi despre faptul că în limba actuală articolul a devenit o simplă unealtă gramaticală, despre tendinţa folosirii unei forme unice a articolului posesiv, despre elidarea articolului în vorbirea neîngrijită etc.

Astfel de elemente noi dau cunoştinţelor elevilor un orizont mai larg, o circulaţie mai vastă şi deşteaptă interesul lor pentru problemele de limbă.

x

Realizarea cu succes a întregului sistem de lecţii de gramatică depinde în egală măsură de: pregătirea teoretică, abilitatea metodică, concepţia despre rolul gramaticii în

economia generală a disciplinei, perspectiva profesorilor de limba română în desfăşurarea muncii lor.

Pregătirea teoretică trebuie mereu împrospătată şi completată prin studierea publicaţiilor ce apar.

Abilitatea metodică se obţine mai ales printr-o practică desfăşurată în lumina autocriticii permanente.

In ceea ce priveşte concepţia despre locul studiului gramaticii în economia generală a predării disciplinei noastre, trebuie avut în vedere faptul că studiul limbii nu stă mai prejos decît studiul literaturii în ceea ce priveşte posibilităţile de dezvoltare a personalităţii elevilor, că studiul literaturii nu se poate efectua decît în strînsă legătură cu studiul limbii, că orice profesor care predă literatura trebuie să fie şi un bun specialist în problemele de limbă.

Referitor la perspectiva necesară în predarea gramaticii, subliniem faptul că ea se obţine numai prin studierea programelor analitice ale tuturor claselor. In momentul de faţă încadrarea profesorilor nu se face totdeauna pe serii de clase (V,VI,VII,VIII)(IX) ci adesea pe grupe de clase paralele şi uneori nu se menţine nici continuitatea în predare la aceleaşi clase. Din această cauză cadrele didactice respective, chiar dacă studiază cu atenţie programele analitice ale claselor ce li s-au încredinţat, nu pot avea perspectiva de ansamblu a sarcinilor ce le revin şi nu pot realiza un sistem de lecţii corect. (Să nu uităm că gramatica se predă în cadrul sistemului concentric şi că, prin urmare diversele capitole se reiau lărgindu-se şi aprofundîndu-se în fiecare clasă).

Ţinînd seama de aceste fapte este nevoie ca fiecare cadru didactic să studieze toate programele analitice înainte de a-şi face planificarea pentru clasele la care au fost încadrati.

Pentru a avea "perspectiva" necesară este obligator ca fiecare profesor să ştie:

- Care sînt sarcinile globale în predarea fiecărui capitol de gramatică.

- Cum se repartizează aceste sarcini pe clase.

- Cîte ore are la dispoziţie în fiecare clasă pentru predarea capitolului respectiv.

Numai după ce şi-a însuşit bine toate aceste elemente profesorul poate trece la realizarea progresivă, prin însumarea treptată a diverselor tipuri de lecţie, a predării tuturor problemelor şi realizării tuturor sarcinilor prevăzute.

Acest studiu pregătitor se poate traduce într-o planificare prospectivă pentru fiecare capitol de gramatică.

(Aceste planificări prospective ar trebui să figureze ca preambul la programa analitică a fiecărei clase şi să se găsească în manualele de gramatică destinate profesorilor. Pînă în prezent nu s-au realizat la noi astfel de planificări prospective şi din această cauză atît programele analitice cît şi manualele didactice sînt în multe privinţe deficitare, iar planificările trimestriale realizate pe baza lor sînt şi ele lacunare).

Pentru a ilustra modul în care se poate realiza acest studiu preliminar dăm în continuare două exemple: adjectivul şi predicatul, luînd ca bază prevederile programei analitice în vigoare pentru anul şcolar 1970-1971, pentru clasele V-VIII, cu unele adausuri şi observaţii critice:

A D J E C T I V U L

Probleme care trebuie predate în cl.V-VIII	Repartiţia pe clase şi lecţii a problemelor de predat Cl.a V-a 3 lecţii	Cl.a VI-a 3 lecţii	Cl.a VII-a 2 lecţii	Cl.a VIII-a 2 lecţii	Observaţii
1. Definiţia 2. 2. Clarificare 3. Acordul cu substantivul 4. Gradele de comparaţie 5. Declinarea 6. Funcţia sintactică 7. Valori stilistice 8. Probleme de ortoepie şi ortografie.	1.Lecţia I:(predare) - Definiţia - Claificarea:cu una şi cu două terminaţii. - Aspecte ortografice. 2.Lecţia a II-a: (predare) - Acordul - Aspecte ortografice 3.Lecţia a III-a (fixare) - Relumarea cunoştinţelor predate. - Aplicaţii practice(analiză) - Exerciţii ortografice.	1.Lecţia I: (mixtă) a.Se vor actualiza cunoştinţele despre: - Sfera noţiunii - Clasificare - Acord. b.Se va preda clasificarea în: - adj.variabile - adj.invariabile - aspecte ortografice. 2.Lecţia a II-a (predare) - Declinarea adj. - Funcţii (atribut) 3.Lecţia a III-a: (mixtă) - Verificarea cunoştinţelor despre declinare. - Predarea gradelor de comparaţie.	1.Lecţia I:(repetare) - Clasificare - Declinare - Grade de comparaţie - Cu insistenţă specială asupra superlativului absolut şi asupra adj.fără grade de comparaţie. 2.Lecţia a II-a:(mixtă) - Se repetă cunoştinţele despre funcţia sintactică. - Se discută probleme de topică. - Valori stilistice. - Aplicaţii pe text.	1.Lecţia I:(repetare şi sistematizare) - Se repetă probleme de clasificare, cu includerea adjectivelor determinative. - Funcţii sintactice. - Probleme de ortografie. 2.Lecţia a II-a (recapitulare) - Categoriile gramaticale ale adj. - Probleme de declinare. - Locuţiuni adj. - Formarea adjectivelor în limba română. - Schimbarea valorii gramaticale. - Rolul adj.în vorbire şi în literatură.	- In programa actuală nu sînt prevăzute explicit următoarele probleme care totuşi trebuie predate şi sînt de fapt prevăzute într-un fel oarecare în manuale: - Funcţia sintactică. - Valori stilistice. - Adjective determinative - Locuţiuni adjectivale. - Formarea adjectivelor. Am inclus aceste probleme în schema alăturată.

Scanned with OKEN Scanner

PREDICATUL

Probleme care trebuie predate	Repartiţia pe clase şi lecţii a problemelor de predat			
	Cl.a V-a: 2 lecţii din cele 6 prevăzute la sintaxa propoziţiei	Cl.a VI-a: 2 lecţii din cele 8 prevăzute pentru sintaxa propoziţiei.	Cl.a VII-a: 1 lecţie din cele 7 prevăzute pentru sintaxa propoziţiei.	Cl.a VIII-a: 1 lecţie din cele 22 prevăzute pentru întreaga sintaxă.
1.Definiţie (lărgită) 2.Clasificare: - verbul - nominal - prin ce se exprimă fiecare. 3.Acordul: - gramatical - logic - prin atracţie 4.Elidarea predicatului 5.Probleme de topică şi punctuaţie	1.Lecţia I: (mixtă) - Actualizarea şi lărgirea definiţiei cunoscută de elevi, - Felurile predicatului: a.verbul,exprimat prin verbe predicative. b.nominal cu verbul copulativ a fi. 2.Lecţia a II-a: (predare) -Acordul gramatical al predicatului verbal şi verbului predicativ.	1.Lecţia I: (repetare) - Clasificarea predicatelor. - Predicatul verbal exprimat prin verbe predicative la moduri şi diateze diferite. - Acordul gramatical. 2.Lecţia a II-a:(predare) - Predicatul nominal format cu alte verbe copulative. - Prin ce se poate exprima numele predicativ. - Acordul numelui predicativ.	1.O singură lecţie: (predare) - Predicatul verbal exprimat prin locuţiuni verbale,adverbe,interjecţii. - Predicatul nominal avînd ca nume predicative alte părţi de vorbire. - Numele predicativ multiplu. - Elidarea predicatului,	1. O singură lecţie: (repetare şi sistematizare). - Se vor atualiza şi sistematiza cunoştinţele despre: rolul predicatului în propoziţie, prin ce se exprima clasificare,acord,elidare, punctuaţie. - Se vor semnala: acordul logic şi acordul prin atracţie. - Se vor discuta unele aspecte stilistice în legătură cu topica, elidarea,acordul.

Scanned with OKEN Scanner

A N E X A
(Planuri de lecţie de gramatică)

PLAN PENTRU LECTIA DE LIMBA ROMANA
ţinută cu elevii clasei a VIII-a[x]

Capitolul din care face parte lecţia: propoziţiile subordonate.

Subiectul lecţiei: Subordonata subiectivă.

Scopul lecţiei: Cunoaşterea de către elevi a acestui fel de subordonată, a funcţiei ei în vorbire, în vederea construirii corecte în exprimarea orală şi scrisă; cunoaşterea punctuaţiei cerută de subordonata subiectivă.

Tipul lecţiei: lecţie de comunicare de cunoştinţe (de tip mixt).

Metode şi procedee folosite în lecţie: conversaţia; analiza gramaticală.

Material folosit în lecţie: Exemple pentru analiză.

Desfăşurarea lecţiei:

a.- Verificarea cunostinţelor din lecţia precedentă: Felul propoziţiilor coordonate (15').

Se verifică executarea şi calitatea temei pe care elevii au avut-o de efectuat acasă, fiind puşi cîţiva elevi să citească tema, iar ceilalţi urmărind pe propriile caiete şi făcînd corecturile necesare.

Paralele cu verificarea temei, se face controlul cunoştinţelor tematice cu ajutorul următoarelor întrebări:

- Ce este raportul de coordonare?
- Intre ce fel de propoziţii se poate stabili un raport de coordonare?
- Cîte feluri de raport de coordonare există?
- Ce este raportul de coordonare copulativă şi prin ce se exprimă?
- Ce este raportul de coordonare adversativă şi prin ce se exprimă?
- Ce este raportul de coordonare disjunctivă şi prin ce se exprimă?
- Ce este raportul de coordonare concluzivă şi prin ce se exprimă?
- Care-i punctuaţia cerută de propoziţiile coordonate?

Pentru a verifica în adîncime măsura în care elevii au înţeles clar esenţa diferitelor feluri ale raportului de coordonare, li se propune să depisteze în ce constă greşeala de logică în stabilirea raportului de coordonare în următoarele fraze scrise pe tablă:

- Am fost aseară la teatru, dar am văzut un spectacol agreabil.
- Am pregătit temeinic lecţia, deci am luat o notă slabă.
- Se ştie că ai intrat în librărie, sau ai cumpărat cărţi.

x) Planul este întocmit de ptof.Costandache M.de la Lic.nr.3 Iaşi

- Sîntem în plină vară, nici nu e prea cald.

b.- Stabilirea legăturii cu cunoştinţele anterioare şi anunţarea lecţiei noi (5').

Pentru ca elevii să înţeleagă mai bine funcţia subordonatei subiective, se reactualizează în conştiinţa lor următoarele cunoştinţe:

- Ce sînt verbele impersonale?
- Cîte feluri de verbe impersonale sînt? (active,active însoţite de pronumele reflexiv, reflexive cu sens pasiv).
- Ce sînt expresiile verbale impersonale?
- Ce rol îndeplinesc propoziţiile subordonate în frază? (Ele îndeplinesc rolul pe care în propoziţie îl îndeplinesc părţile secundare).

Se arată elevilor că propoziţiile subordonate pot avea în frază şi funcţia pe care o au în propoziţie părţile principale (subiectul şi numele predicativ). Pentru aceasta se foloseşte următorul exemplu:

A munci este o datorie. Analizîndu-se propoziţia,se arată că subiectul a munci poate fi înlocuit cu porp.subordonată să munceşti, care capătă funcţia de subiect pentru predicatul este o datorie (Să munceşti este o datorie).

Astăzi vom studia propoziţia subordonată care serveşte de subiect predicatului din altă propoziţie. Se scrie pe tablă subiectul lecţiei.

c.- Prezentarea şi explicarea cunoştinţelor noi(25').

Se împarte tabela în două. In partea stîngă se scriu următoarele exemple, pe care elevii le transcriu pe caiete, împărţind şi ei foaia în două:

	Determină	Cuvînt de legătură	Intrebare
1.Cine a făptuit[1]/să primească pedeapsa[2]/	Verb personal	pron.relativ: cine,ce,care.	Cine?
2.Nu se cuvine[1]/să obijduiesc un nevinovat[2]/	Verb reflexiv cu sens impersonal	Conjuncţie: să	Ce?
3.Dar s-a dovedit[1]/că n-a mai fost nimeni[2]/	Verb reflexiv cu sens pasiv şi impersonal	Conjuncţie" că,dacă,de,	Ce?
4.Nu se ştie[1]/cînd s-a întors[2]/	Verb reflexiv cu sens impersonal	Adverb relativ:cînd,unde, cum, cu.	Ce?
5.Bine ar fi[1]/să aflu[2]/ cine-a fost martor[3]/.	Expresie verbală impersonală	Conjuncţie: să.	ce?
6.Fără îndoială[1]/că nu vom îngădui minciuna[2]/	Loc.adverbială adverb predicativ.	Conjuncţie: că	ce?

Un elev citeşte, după caiet, toate exemplele, pentru a se verifica dacă s-a scris corect.

Un alt elev recitește primul exemplu, după care se trece la analiză, în felul următor:

- Ce este din punct de vedere gramatical textul citit?(o frază).
- Care sînt propoziţiile acestei fraze? (se împarte în propoziţii).
- Care-i propoziţia principală? (...să primească pedeapsa).
- Ce fel de propoziţie este Cine a făptuit? (subordonată).

Care-i subiectul predicatului să primească din propoziţia principală? (propoziţia subordonată Cine a făptuit. Cine să primească pedeapsa? Cine a făptuit = făptaşul).

- Ce funcţie îndeplineşte subordonate Cine a făptuit? (subiect al regentei).
- Prin ce este exprimat predicatul din regentă?(verb predicativ, personal).
- Prin ce s-a exprimat raportul de subordonare?(pronumele relativ cine).
- La ce întrebare răspunde subordonata Cine a făptuit? (cine).

Paralele cu analiza, se completează, pe tablă, în dreapta fiecărui exemplu, ca-n tabelul de mai sus.

Se citesc pe rînd celelalte exemple şi se procedează ca la primul, completîndu-se, paralel,datele din tabel.

La exemplul al cincilea se arată că predicatul regentei Bine ar fi e un predicat nominal exprimat prin expresie verbală impersonală.

La analiza exemplului al şaselea, pentru ca elevii să-şi dea seama că au de-a face cu o frază şi să împartă corect în propoziţii, li se va atrage atenţia asupra conjuncţiei subordonatoare că, ceea ce înseamnă că există o subordonată, dar trebuie să existe şi o regentă a ei,principală, căci frază fără prop. principală nu poate exista. Predicatul regentei fiind locuţiunea adverbială fără îndoială, care nu poate avea un subiect în cadrul propoziţiei, îi serveşte de subiect subordonata... că nu vom îngădui minciuna.

Se formulează definiţia subordonatei subiective.

Se trece apoi la fixare, cu ajutorul următoarelor întrebări, folosindu-se datele de pe tabel, care se completează.

- Ce determină o subordonată subiectivă? (verb personal, verb reflexiv cu sens impersonal, verb reflexiv cu sens pasiv şi impersonal, expresie verbală impersonală, adverbe sau locuţiune adverbială predicativă, din propoziţia regentă).
- Prin ce se introduce subordonata subiectivă? (conjuncţii că, să, dacă, de; pronume sau adjective pronominale relative; cine, care, ce; adverbe relative: unde,cînd,cum,cît).

Scanned with OKEN Scanner

Care-s întrebările la care răspunde subordonata subiectivă? (cine? ce?).

Cu privire la întrebarea ce? li se va atrage atenţia elevilor că la această întrebare pot răspunde şi alte subordonate (predicativa, completiva directă). Pentru a se deosebi subiectiva se va avea în vedere predicatul din regentă, care de obicei, e un verb impersonal, o expresie verbală impersonală sau un adverb predicativ. Alte criterii de deosebire vor fi precizate după ce se va studia predicativa şi completiva directă.

- După cum se vede din exemplele analizate, care este poziţia subiectivei faţă de regentă?(atît înainte,cît şi după regentă).

- Care e punctuaţia subiectivei, aşa cum se vede din exemple? (Nu se desparte prin virgulă de regentă).

- De ce nu se desparte subiectiva de regentă prin virgulă? (pentru că alcătuieşte o unitate logică cu aceasta şi pentru că subiectul nu se desparte de predicat prin virgulă).

Se va mai atrage atenţia elevilor că unele subiective sînt echivalente cu un subiect (cu care pot fi înlocuite) exprimat prin un substantiv sau verb la infinitiv, exemplificîndu-se:

Cine a făptuit să primească răsplata = Faptaşul să primească răsplata.

Să minţi e o ruşine = a minţi e o ruşine.

d.- Fixarea cunoştinţelor se va face prin următoarele exerciţii aplicative: (5').

Rezolvarea exerciţiului 3 b de la pag.245 din manual.

Inlocuirea prin propoziţii subiective a subiectelor din următoarele propoziţii:

- A vorbi e lesne, a făptui e mai greu.
- Vorbitorul a expus limpede problema
- Truditorul şi-a primit răsplata.

Construirea unor subiective după regente cu ptedicatul exprimat prin: e firesc, se crede, e posibil, fireşte, de bună seamă.

Tema pentru acasă:

Să se construiască propoziţii subordonate sobiective după regente cu predicatul exprimat prin: să se ştie, se pare, e nepotrivit, e de mirare, nu-mi vine, probabil.

PLAN DE LECTIE x

- Comunicare de noi cunostinţe la clasa a VIII-a -

Subiectul lecţiei: Subordonata condiţională

Scop: Să se cunoască noţiunea de subordonată condiţională, cuvintele prin care este introdusă şi mijloacele de recunoaştere.

x) Planul este întocmide de prof.Mihailescu N.de la Liceul Roznov, jud.Neamţ.

Metode şi procedee: Conversaţia, demonstraţia, analiza sintactico-morfologică, sublinieri, întocmirea tabelului sinoptic.

Verificarea temei dată acasă: Propoziţia subordonată consecutivă.

Trecerea la lecţia nouă:

a.- Actualizarea cunoştinţelor despre complementul condiţional

b.- Exerciţii de transformare a complementului condiţional în propoziţii secundare.

- In caz de ploaie, rămîn acasă.
- Dacă plouă, rămîn acasă.

Ce arată subordonata? Cum se va numi? De ce? Ce înţelegem prin condiţie?

(Condiţia arată un fapt (fenomen) de a cărui îndeplinire depinde realizarea altui fapt (fenomen). Faptul care reprezintă condiţia se petrece înaintea faptului pe care îl condiţionează. Ex. Apa va fierbe dacă va fi încălzită la loo°C. Deci, întîi încălzim apa la loo°C şi apoi fierbe).

Se analizează textele următoare şi se scot elementele necesare definiţiei:

Textele	Intrebarea	Ord.act.	Cuv.leg.	Verific.analizei
1	2	3	4	5
1. Dacă arăţi[1] cele de cuviinţă[1] scapi uşor[2]/ (M.Sadoveanu)	Cu ce cond. scapi?	1.arăţi 2.scapi	dacă	Scapi uşor, pentru că ai arătat cele de cuviinţă.
2. Piatra prinde muşchi[1] dacă sade mult într-un loc[2] (Folclor)	Cu ce cond. prinde?	1 şade 2 prinde	dacă	Piatra a prins muşchi, pentru că a stat într-un loc
3. Deşi face treabă[1]/, n-are să-ţi fie degeaba[2]/.		1.faci treabă 2.Vei fi răsplătit	de (dacă)	Ai fost răsplătit fiindcă ai făcut treabă
4. Să-l văd venind[1]/ Aş mai trăi o viaţă[2] (G.Coşbuc)		1.să văd 2.aş trăi	să	Mai trăiesc o viaţă, fiindcă l-am văzut venind.
5. In caz că plouă[1]/, amînăm excursia[2]/		1.plouă 2.amînăm	în caz că	Amînăm excursia, pentru că plouă.
6. Cînd ar şti[1]/ omul[2] ce-ar păţi[3]/, dinainte s-ar păzi[2]/.		1.ar şti 2.s-ar păzi	cînd	Omul se păzeşte dinainte, fiindcă ştie ce păţeşte

Formularea definiţiei de către elevi:

Subordonata care arată condiţia realizării acţiunii din regentă se numeşte subordonată condiţională.

Se va intui tabelul şi se vor scoate particularităţile specifice subordonatei condiţionale:

- Condiţionala stă, de obicei, înaintea regentei.
- Răspunde la întrebarea: cu ce condiţie?
- Si condiţionala şi regenta exprimă acţiuni nerealizate, dar realizabile.
- Condiţionala exprimă acţiuni anterioare celei din regentă.
- Condiţionala se deosebeşte de cauzală prin faptul că: arată acţiuni realizabile pe cînd cauzala exprimă acţiuni realizate sau care se vor realiza sigur.
- Cele mai multe condiţionale se construiesc cu modul condiţional sau conjunctiv, dar şi cu indicativ prezent sau viitor.
- Se introduce prin conjuncţii: dacă, de, să, cînd,şi locuţiuni conjuncţionale: în caz că, de unde.
- Se desparte prin virgulă de regentă.
- Subordonata condiţională poate fi transformată în cauzală. (cînd se discută această particularitate se completează şi coloana cinci din tabel). Pentru fixare se vor analiza textele:

1.- Cînd au auzit tropot, au pus piciorul în scară.
(M.Sadoveanu)

2.- Ne-am cufundat în sărăcie, dacă n-avem pămînt.
(L.Rebreanu)

(Se va urmări ca elevii să nu confunde temporala de la nr.1 cu o condiţională, pentru că este introdusă prin adverbul relativ cînd, ca în tabelul de mai sus. De asemeni,, să nu se confunde cauzala de la nr.2 cu o condiţională pentru că este introdusă prin cunjuncţia dacă.)

3.- Dacă fabrica aceasta ar fi a muncitorilor, dacă ea ar fi organizată după legi proletare, dacă s-ar munci numai şapte ore pe zi, slăbănogul ăsta de Bozan ar înnebuni şi lustrul bielei lui ar întrece soarele.(Al.Sahia).

4.- Ai carte, ai parte.(folclor)

Temă: Să se analizeze textele:

1.- Mă duc şi eu într-un noroc, şi, de-oi putea face ceva, bine de bine, iară de nu, mi-i crede şi dumneatu, că ştii cum se fac trebile acestea şi rar le-ai scoate la capăt. (I.Creangă).

2.- De vrei să dai partidului ce-ţi cere
Tu ţara ta iubeşte-o cu putere.
(M.Beniuc)

3.- Spînzurați-l, de-i mișel,
De-i nebun, la gard cu el;
De-i ciocoi cu fumuri,
Dați-l celor lui de-un fel:
Cîinilor din drumuri.
(G.Coșbuc)

PLAN DE LECȚIE x

- Obiectul și clasa: Limba română, clasa a VII-a
- Subiectul: Pronumele și adjectivul pronominal.
- Tipul lecției: Fixarea cunoștințelor și formarea deprinderilor.
- Scopul: a) instructiv: consolidarea cunoștințelor în legătură cu:
  - Deosebirea pronumelui de adjectivul pronominal.
  - Analiza morfologică a pronumelor și adjectivelor; funcția sincatică a acestora.
  - Acordul corect al acelor pronume și adjective pronominale care prezintă, din acest punct de vedere, dificultăți.
  - Scrierea corectă a formelor în aplicarea cărora se pot comite greșeli.

b) Scopul educativ: menținerea tineretului în contact cu realitățile vieții sociale, politice și economice din patria noastră. Importanța formării unei cunoștințe noi, socialiste.

- Metode și procedee: conversația, exercițiul, munca independentă.
- Material didactic: texte, scheme, ortograme.

Desfășurarea lecției

I.- Momentul organizatoric: Salutul, absențele, pregătirea elevilor cu cele necesare pentru o lecție de gramatică.

II.- Verificarea cunoștințelor: analiza morfologică a pronumelor și adjectivelor nehotărîte într-un text dat, același pentru întreaga clasă. In momentul începerii verificării, se recitește enunțul, se recitește textul în care se află obiectul analizei gramaticale (pronumele și adjectivele nehotărîte). Cu caietul unui elev în față, se controlează și corectează prin discuție și scrierea la tablă, ceea ce a reprezentat greșeala în tema zilei.

III.- Lectia nouă:
- anunțarea și scrierea pe tablă a titlului lecției: Problemele și adjectivul pronominal - consolidare (sau: analiză gramaticală).

- Profesorul citește cu glas tare și cu intonația necesară textul ales pentru analiză. Acest moment al lecției a urmat de o scurtă convorbire referitoare la cuprinsul de idei al fragmentului.

x) Planul este întocmit de ptof.Măcăreanu Rodica de la Liceul pedagogic Iași.

Textul: "Aplicînd această politică, am pornit (de la învăţătura marxist-leninistă) de la conceptul că edificarea socialismului (şi comunismului) presupune ridicarea (la o viaţă nouă a) tuturor localităţilor, pentru ca fiecare să poată duce orice activitate (înfloritoare şi independentă) în toate domeniile existenţei sociale...

Clasa noastră muncitoare, prin rodnica sa activitate, garantează dezvoltarea cu succes a întregii noastre societăţi.

Ce forţă de granit constituie alianţa muncitorilor, ţăranilor şi intelectualilor în lupta lor pentru cauza propusă!

Si naţionalităţile conlocuitoare, care sînt într-o strînsă unitate cu noi românii, au adus o contribuţie importantă la ceea ce făurim...

Ce idee trebuie să subliniem prin tot ce-am spus?

Succesele cele mai importante sînt legate de formarea omului nou, de cît efort a depus fiecare cetăţean al patriei noastre pentru prosperarea ei."

(textul adaptat după o pagină din Cuvîntarea tov.N. Ceauşescu la Plenara Comitetului Central al P.C.R. din 10-11 februarie 1971).

- După comentariile prin care se realizează şi scopul educativ propus, se face o repetare teoretică a celor două noţiuni din gramatica limbii române: pronumele, în general, adjectivul pronominal, în general, şi enumerarea acelor pronume care pot deveni adjective.

- Se citeşte textul pe fragmente, cerîndu-se elevilor să facă următoarele: în cuprinsul a două coloane, să scoată pronumele, punînd în paranteză cuvintele de sprijin, de exemplu:

- Ce(forţă)
- (activitatea) sa
- cît (efort)
- fiecare (să ducă), adjectivele pronominale. După analiza fiecărui fragment, se controlează dacă elevii au lucrat corect adică dacă le-au găsit pe toate şi le-au trecut în coloana indicată. (Aceeaşi operaţie de trecere în coloane, se poate face concomitent, de către un elev, şi pe tablă).

- Momentul următor în desfăşurarea lecţiei înseamnă analiza gramaticală completă, urmărindu-se mai amănunţit deosebirea în "pronume" şi "adjectiv".

Partea aceasta se face cu toată clasa, oral. Se continuă cu muncă independentă, pe caietele elevilor. Această activitate, înscrisă într-un timp dat, la aprecierea profesorului, se verifică în faţa întregii clase.

- Pe acelaşi text se face un alt exerciţiu, oral, cu întreaga clasă: transformarea adjectivelor pronominale în pronume şi a pronumelor în adjective. Elevii explică cum

rezolvă exerciţiul şi ce transformări apar.

- Ultimul exerciţiu, de muncă independentă, este acela de a găsi, în cazul adjectivelor sau pronumelor nehotărîte, relative interogative şi demonstrative, forma pentru cazul G sau D, numărul singular al ambelor genuri. In cazul celor demonstrative, să găsească forma pentru celălalt gen şi număr, atît forma pentru indicarea apropierii şi depărtării, cît şi a identităţii. Totul în scris, oral adăugîndu-se explicaţiile ortografice.

III.- Tema pentru acasă:

Alcătuiţi o compunere, de tipul descrierii, cu titlul: Scoala mea în care să folosiţi în ambele situaţii, şi de pronume şi de adjectiv pronominal, formele: aceea, aceia, aceiaşi, căreia, nostri, sa.

Notă: - nu se pierde din vedere precizarea în legătură cu pronumele personale lor şi ei care însoţesc substantivele lupta (lor) şi prosperarea (ei).

- în funcţie de clasă, textul poate fi scurtat

Oglinda tablei

Pronumele şi adjectivele pronominale
consolidare (analiză gramaticală)

pronume	adjective pronominale
1) fiecare (să ducă)	1) această (politică)
2) (lupta) lor	2) tuturor (localităţilor)
3) care (sînt în unitate)	3) orice (activitate)
4) ceea ce (făurim)	4) toate (domeniile)
5) tot (să subliniem)	5) (clasa) noastră
6) ce (-am spus)	6) (activitatea) sa
7) (prosperarea) ei	7) noastre (societăţi)
	8) ce (forţă!)
	9) ce (idee?)
	10) cît (efort)
	11) fiecare (cetăţean)
	12) (patriei) noastre

- formele pentru G.D.sg., la ambele genuri:
  acestuia, acesteia
  fiecăruia, fiecăreia
  cui
  căruia, căreia
  celui ce, celei ce
- formele pronumelui demonstrativ:
  sg. acesta, acela, acelaşi,
  pl. aceştia, aceia, aceiaşi

PLAN DE LECTIE *

Clasa: a VIII-a
Obiectul: limba română
Tipul: de verificare şi sistematizare a cunoştinţelor
Subiectul: verbele auxiliare
Metoda: conversaţia şi exerciţiul
Material didactic: schema la tablă şi exemplele pe care aceasta le implică

Scopul urmărit:

a) instructiv — precizarea noţiunii de verbe auxiliare spre deosebire de verbele copulative, cunoaşterea în detaliu a verbelor auxiliare: formele pentru modurile, tipurile şi diateza compuse cu astfel de verbe; deosebirea verbelor auxiliare a avea, a voi, şi a fi de verbele predicative a avea, a voi, a fi; formarea deprinderilor ortografice în legătură cu aceste verbe auxiliare; formarea deprinderilor de a sintetiza şi sistematiza cunoştinţele;

b) educativ — incitarea interesului elevilor la meditaţie asupra conţinutului complex al sentimentului patriotic şi importanţa acestui sentiment atît pentru viaţa unui popor cît şi a fiecărui fiu al său.

Desfăşurarea lecţiei:

I. Momentul organizatoric: salutul, absenţele şi pregătirea elevilor cu cele necesare pentru o lecţie de gramatică în care se lucrează o schemă de sistematizare a cunoştinţelor (creioane bine ascuţite, radieră, creion colorat). Elevii au deprinderea folosirii schemei şi aşezării ei pe caiet.

II.- Verificarea cunostintelor: Acest moment constă din controlarea felului în care elevii au efectuat o temă, în cuprinsul căreia trebuiau să facă analiza verbelor întîlnite în text. In legătură cu acestea sînt obligaţi să cunoască cele patru conjugări şi criteriul deosebirii lor, felul verbelor: tranzitive, intranzitive, regulate, nere-gulate, predicative, nepredicative. Verificarea temei scrise implică şi o discuţie de ordinul ortografiei, textul analizei cuprinzînd dificultăţi de această natură. Concomitent cu cele de mai sus, se face şi o fixare teoretică a noţiunilor enumerate.

III.- Lecţia nouă se sprijină pe cunoştinţele dobîndite anterior, despre: verbele auxiliare, care sînt şi ce întrebuinţare au, deosebirea între auxiliar şi copulativ (auxiliar morfologic, auxiliar sintactic); cunoştinţele despre cele trei diateze. Se porneşte de la următoarele exemple, după ce s-a anunţat titlul lecţiei noi:

1.- Da! Da! Aş fi ferice, de-aş fi în patria-mi iubită...

2.- Un gingaş dor fu născut acolo în mine de cîntarea în cadenţă a frunzelor şi păsărilor...

x) Planul este întocmid de prof. Măcăreanu Rodica de la Liceul prdagogic Iaşi.

3.- Voi mai vedea ce eu atîta iubeam odinioară:
A codrului tenebră, poetic labirint?
4.- Eu voi să văd acuma natala mea vîlcoară.
5.- Aş vrea să am o casă tăcută, mititică.
6.- Să mai privesc o dată cîmpia înflorită
Ce zilele-mi copile în mine le-a ţesut".

(După versurile din poezia Din străinătate, de M.Eminescu)

Exemplele se citesc mai întîi de către profesor, astfel încît elevii să poată sesiza conţinutul afectiv al acestor rînduri după Eminescu. Se vor da explicaţiile necesare despre poetul M.Eminescu la vremea scrierii poeziei Din străinătate. Discuţia va fi condusă spre o actualizare a felului în care se poate face dovada simţămintelor patriotice la vîrsta şi în ţara în care trăiesc elevii din clasa în care are loc lecţia.

In continuare, se scriu primele două exemple în care verbele: aş fi (ferice) şi (de)-aş fi (în patria-mi) şi fu născut... de cîntarea, apar subliniate cu o altă culoare, de preferinţă: galben pentru situaţia de verb copulativ, verde pentru cea de verb predicativ şi roşu pentru situaţia de verb auxiliar morfologic. Se analizează fiecare verb, din cele subliniate, în parte, observîndu-se şi deosebirea dintre ele: primul: aş fi (ferice) = verb copulativ; al doilea, de-aş fi (în patria-mi) = verb de sine stătător (a exista); al treilea fu (născut de cîntarea) = verb auxiliar pentru formarea diatezei pasive.

In acelaşi mod se procedează cu celelalte verbe, subliniate prin cele două culori (verde şi roşu): a voi şi a avea.

Urmează generalizarea cunoştinţelor:

a.- ce înseamnă verb auxiliar: verbul care ajută la formarea modurilor, tipurilor şi diatezei compuse.

b.- care sînt, în limba română, verbele auxiliare: a avea, a fi, a voi.

c.- care sînt formele verbale compuse şi cu ce auxiliar; formele, în paradigmă, ale auxiliarului respectiv

A fi

1. ajută la formarea diatezei pasive. In această situaţie el contribuie cu toată conjugarea lui, fiind acela care dă verbului de conjugat aflat la diateza pasivă aspectul categoriilor verbale.
2. viitorul anterior căruia-i dă formele de la viitor: voi fi, vei fi, el, ea va fi, vom fi, ei, ele vor fi, [illegible].
3. conjunctiv şi condiţional perfect cărora le dă formele pentru conjunctiv şi condiţional prezent puţin schimbate, verbul auxiliar a fi rămînînd neschimbat ca formă,

după cum urmează: conjunctiv: să fi, pentru toate persoanele la singular şi plural; condiţional: aş fi, pentru toate persoanele, singular şi plural.

a avea: 1. ajută la formarea timpului perfectul compus, cu formele: am, ai, a, am, aţi, au.

2. ajută la formarea modului condiţional-optativ cu formele: aş, ai, ar, am, aţi, ar.

a voi: ajută la formarea viitorului, cu următoarele forme: voi, vei, va, vom, veţi, vor.

d.- Verbele a fi, a voi, a avea pot forma singure un predicat verbal cînd exprimă o stare, sau o acţiune.

După această sistematizare se fac observaţiile şi aplicaţiile ortografice pentru deosebirea în scris a omofonelor:

ai,	a-i
aţi	a-ţi
va	v-a

pentru scrierea corectă, cu un i, a formei fi pentru scrierea corectă, fără i, a formei aş, pentru scrierea cu cratimă a formelor inversate: ţesut-a-n mine.

III.- În fixarea cunoştinţelor, se ia un text scurt, dar cuprinzător, în care să se găsească cele mai importante elemente ale lecţiei spre a fi recunoscute de către elevi. Bunăoară, textul ar putea fi următorul:

" Acolo unde nu e lege, nu e nici slobozenie; unde legea e numai pentru unii şi ceilalţi sînt scutiţi de către legiuitori s-o asculte, acolo a pierit şi fericirea s-a stins, asupritorii stăpîni-vor pe robi după cum vor voi".

(după Al.Russo).

IV.- Tema pentru acasă va fi o compunere cu tema La culesul viei în care să se aplice cunoştinţele reactualizate şi sistematizate în lecţia trecută. Se dau indicaţii pentru economia de timp a elevilor, în legătură cu volumul temei şi efectuarea ei.

Observaţie: pentru a se evita aglomeraţia lecţiei în detrimentul calităţii, situaţia verbelor a fi şi a avea ca verbe auxiliare de modalitate sau de aspect (de altfel noţiunile acesteia nici nu se predau cu insistenţă în clasele V-X) nu a fost cuprinsă nici în exemple, nici în discuţie, se va face aceasta cu o altă ocazie.

c) verbe a fi, a avea, a voi, cînd exprimă o stare, o acţiune, sînt verbe de sine stătătoare şi alcătuiesc singure un predicat verbal.

d) Să nu se confunde scrierea auxiliarelor ai, aţi, va cu omofonele a-i, a-ţi, v-a.
Se scrie corect (să,aş) fi şi aş (cînta)

OGLINDA TABLEI

Verbele auxiliare

Exemple	Verbele auxiliare	Observaţii asupra întrebuinţării lor
1.Da!Da! Aş fi ferice,de-aşi fi în patria-mi iubită....	aş (fi)	- ajută la formarea optativului - condiţional al verbului a fi.
2.Un gingaş dor fu născut acolo,în mine, de cîntarea în cadenţă a frunzelor şi păsărilor.	fu(născut)	- ajută la formarea diatezei pasive,modul indicativ timpul perfectul simplu, a verbului a naşte.
3.Voi mai vedea ce eu atîta iubeam odinioară: A codrului tenebră,poetic labirint?	voi(mai vedea)	-ajută la formarea viitorului verbului a vedea.
4.Eu voi să văd acuma natala mea vîlcioară.	-	-
5.Aş vrea să am o casă tăcută, mititică!	aş(vrea)	- ajută la formarea condiţionalului - optativ al verbului a vrea.
6.Să mai privesc o dată cîmpia înflorită De zilele-mi copile în mine le-a ţesut!	a(ţesut)	- ajută la formarea perfectului compus al verbului a tese.

Generalizările

a.- ce înseamnă verbe auxiliare: verbul care ajută la formarea diatezei pasive, modurilor şi timpurilor compuse.

b.- care sînt verbele auxiliare, formele lor: - conjugarea completă pentru formarea diatezei pasive.
- viitorul: voi fi, vei fi, va fi pentru formarea viitorului vom fi, veţi fi, vor fi.
- condiţionalul
- conjunctivul prezent în care forma fi rămîne neschimbată ajută la formarea condiţionalului şi conjunctivului perfect

a voi - formele: voi, vei, va
vom, veţi, vor
ajută la formarea viitorului

Scanned with OKEN Scanner

Observaţie: - partea generalizărilor, în cazul cînd condiţiile materiale din clasă nu permit, nu va fi scrisă în mod obligatoriu pe tablă. Ea trebuie să apară însă în caietele elevilor.

- se poate renunţa la culorile galben şi verde pentru semnalarea altor întrebuinţări ale verbelor *a fi*, *a avea* şi *a voi* decît aceea de auxiliar. Să se păstreze însă sublinierea cu roşu, cunoscută fiind importanţa analizatorilor vizuali în fixarea cunoştinţelor.

PLAN DE LECŢIE x)

Tipul: Lecţie de verificare (cl.a VII-a)
Subiectul: Pronumele personal.
Scopul: Să verifice şi aprecieze cunoştinţele însuşite despre pronumele personal, să completeze eventualele goluri.
Material didactic: Planşa cu pronumele personal.
Texte pentru analiză
Metode şi procedee: conversaţia, analiza gramaticală, explicaţia, comparaţia.

Desfăşurarea lecţiei: Elevii au fost anunţaţi să pregătească întregul capitol - Pronumele personal.

a.- Voi întreba care este subiectul şi scopul lecţiei.
b.- Elevii vor răspunde în scris - pe o foaie de hîrtie (lucrare de control) la următoarele întrebări:

- Ce se numeşte pronume?
- Ce este pronumele personal?
- Cîte persoane deosebeşte pronumele personal?
- Care sînt acestea?
- Ce forme deosebite întîlnim la persoana a III-a şi de ce? (el, ea, dînsul, dînsa).
- Cum deosebim un pronume personal de formele asemănătoare care însoţesc un verb la diateza reflexivă (*mă spală-mă spăl*).

c.- Elevii vor fi conduşi să decline oral, în propoziţii pronumele personal şi să completeze tabloul recapitulativ:

Cazul	Persoana I sing.-pl.		Persoana a II-a sing.-pl.		Persoana a III-a Masculin sing.		Persoana a III-a Masculin pl.		Persoana a III-a Feminin sing.	Persoana a III-a Feminin pl.
N	eu	noi	tu	voi	el	ei	ea	ele		
G	-	-	-	-	(al)lui/(al)lui		lor	(la)ei	(al)lor	
D	mie	nouă	ţie	vouă	lui	lor	ei	lor		
	îmi	ne	îţi	vă	îi	le	îi	le		
	mi	ni	ţi	vi	i	li	i	li		
Ac.	(pe)mine	(pe)noi	(pe)tine	(pe)voi	(pe)el	(pe)ei	(pe)ea	(pe)ele		
	mă	ne	te	vă	îl	îi	o	le		
					l	i				
V	-	-	tu!	voi!	-	-	-	-		

Se va sublinia faptul că pronumele personal de persoana I şi a II-a nu au forme proprii pentru cazul genitiv. De

x) Planul este întocmit de prof. Mestecăneanu Haralambie Băhuş.

asemenea se va explica absenţa formelor de la cazul vocativ.

d.- Elevii vor analiza, în scris, independent, pe aceeaşi lucrare de control, pronumele personale din textul:

"- Si pe omul care ţi-a pălit-o nu-l cunoşti?
- Nu-i din sat de la noi, nu-l cunosc-"

(M.Sadoveanu - Un om necăjit)

e.- In continuare, elevii vor explica, în scris, folosirea linioarei de unire în scrierea cuvintelor: i-a spus, întîlnindu-l; dîndu-mi, i-a cerut-o.

f.- Cu 6-7 minute înainte de terminarea orei se vor strînge lucrările de control care vor fi corectate, notate şi discutate într-o oră specială.

g.- Se va cere elevilor să spună ce greutăţi au întîmpinat în desfăşurarea lucrării. Se va da răspuns şi se vor lămuri problemele ridicate de elevi.

h.- Concluzii: Se vor face aprecieri asupra pregătirii elevilor, asupra activităţii independente desfăşurate.

i.- Temă pentru acasă: Să analizeze pronumele personale din exerciţiul nr.4 din manual (pag.159).

PLAN DE LECTIE*

Tipul: Lecţie de recapitulare a unui capitol (cl.a VII-a).
Subiectul: Atributul
Scopul: Să consolideze cunoştinţele despre atribut, să sublinieze importanţa şi valoarea stilistică a atributului, să-i îndrume pe elevi pentru îmbogăţirea vocabularului.

Material didactic: Planşa cu schema atributului
Texte pentru analiză.

Metode şi procedee: conversaţia, analiza gramaticală, schema, clasificarea.

Desfăşurarea lecţiei:

a.- Verific tema scrisă pe maculator:
- Schema atributului cu exemple şi o parte din cunoştinţele învăţate.

Ce se numeşte propoziţie? De cîte feluri sînr propoziţiile după alcătuire? Ce se numeşte propoziţie dezvoltată? Care sînt părţile de propoziţie? Ce se numeşte atribut? De cîte feluri este?

Anunţ că vom aplica cunoştinţele învăţate pe mai multe texte cu scopul de a le fixa temeinic.

b.- Dictez textul: "Niciunul din rîurile care străbat ţara noastră nu soarbe atîţia afluenţi în undele lui ca Siretul. Cărăuş de departe al avuţiei codrilor, el aduce în schelele Dunării şi catarguri de înălţat pînza corăbiilor".(Al. Vlahuţă "România pitorească")

x) Planul este întocmit de prof.Mestecăneanu Haralambie, Buhuşi.

Scanned with OKEN Scanner

Atributele analizate vor fi trecute în schema:

Cuvîntul analizat	Intrebarea	Cuvîntul determinat	Felul atributului	Prin ce este exprimat	Valoarea lui în vorbire	Obs.de punctuaţie
noastră	care?	ţara	A.adjectival	adj.posesiv	adj.posesiv	nu se desparte
atîţia	cîţi?	afluenţi	A.adjectival	nr.nehotărît	subl.importanţa	" "
lui	ale cui?	undele	A.pronominal	pr.personal	apartenenţa	" "
de departe	ce fel de?	cărăuş	A.adverbial	loc.adverbială	locul cărăuşului	" "
al avuţiei	ce fel de?	cărăuş	A.substantival	subst.în genitiv	felul,calitatea	" "
codrilor	a cui?	avuţie	A.substantival	sibst.în genitiv	apartenenţa	" "
Dunării	a cui?	schele	A.substantival	subst.în genitiv	apartenenţa	" "
de înălţat	ce fel de?	catarguri	A.verbal	verb la supin	folosul	" "
corăbiilor	a cui?	pînză	A.substantival	subst.în genitiv	apartenenţa	" "

- Verificarea cunoştinţelor teoretice se va face prin motivarea încadrării cuvintelor analizate.

c.- Discutarea unor aspecte speciale

- Pentru exemplificarea altor cazuri se vor folosi exemplele:

- Pentru atributul adjectival exprimat prin participiu şi numeral:

- Pomii înfloriţi înmiresmează aerul.

- Clasa a IV-a a cîştigat întrecerea la concursul de istorie.

Pentru atributul apoziţional:

- Noi, pionierii, trebuie să fim exemplu.

- "Sergentul nostru, pui de zmeu..." (V.Alecsandri).

Pentru atributul pronominal:

- "Lauda de sine nu miroase bine".

- "Si de crunta-mi vijelie tu te aperi c-un toiag?"

- "Colegi de-ai noştru au vizitat expoziţia naţională".

Pentru atributul verbal:

- "Văd în zare coşuri fumegînd"

- "Pe toţi ne stăpîneşte dorinţa de a învăţa".

Pentru atributul adverbial.

- "Boierii au alergat la sania din faţă" (C.Petrescu)

Pentru sublinierea valorii stilistice:

- "De treci codrii de aramă, de departe vezi albind
  Si-auzi mîndra glăsuire a pădurii de argint"...
  M.Eminescu

Pentru punctuaţie:

- "Moş Chiorpec ciubotarul, megieşul nostru.."(I.Creangă)

- "Domnu'Trandafir,învăţătorul meu..."(M.Sadoveanu)

d.- Concluzii:Fac aprecieri asupra felului cum s-au pregătit, a temeiniciei cunoştinţelor şi dau îndrumări celor la care am semnalat goluri.

e.- Tema: Să repete cunoştinţele despre complementul direct şi indirect şi să analizeze complementele respective din exerciţiul a) pag.23o din manual.

PLAN DE LECTIE[x]

- Lecţie de recapitulare la clasa a VIII-a -

Subiectul lecţiei: Subordonate introduse prin conjuncţia că

Scop:Consolidarea cunoştinţelor despre subordonate;cunoaşterea unor subordonate ce pot fi introduse prin conjuncţia că şi posibilităţile de diferenţiere ale acestora.

Metode şi procedee: Conversaţia,analiza gramaticală,demonstraţia, schema.

Desfăşurarea lecţiei:

Ce numim subordonate?De ce stau aceste propoziţii în raport de subordonare?Cum putem cunoaşte care propoziţii sînt subordonate?(pentru că sînt introduse prin conjuncţii subordonatoare,adverbe şi pronume relative).Ce conjuncţii sau locuţiuni conjuncţionale cunoaşteţi?Care sînt adverbele relative?Dar pronumele relative?Cum putem determina felul subordonatelor?(după funcţia lor în frază,ştiind că fiecare subordonată îndeplineşte funcţia unei părţi de propoziţie).

x) Planul este întocmit de prof.Mihăilescu N - Roznov

Se analizează textele de mai jos, notînd în dreapta felul propoziţiilor din fiecare frază:

1. S-a aflat[1]/că rezervistii n-au vrut[2]/să tragă în răsculaţi[3]/.(L.Rebreanu) — 1. principală 2. subiectivă 3. c.directă

2. Eu cred[1]/ că[2a]/ce-i bine[3],/nu-i rău[2b]/ (I.Creangă) — 1. principală 2. c.directă 3. subiectivă

3. Convingerea oamenilor cinstiţi este[1]/ că pacea poate fi păstrată[2]/ — 1. principală 2. predicativă

4. Stai, paşă[1]/, o vorbă de-aproape să-ţi spun[2]/ că nu te-am găsit nicăierea[3]/... (G.Coşbuc) — 1. principală 2. finală 3. cauzală

5. Mă tem[1]/ că nu vei veni[2]/ — 1. principală 2. c.indirectă

6. Vestea[1]/că direcţia refuză[2]/ să pună lui Bozan piciorul[3]/s-a întins vertiginos în uzină[1]/(Al.Sahia) — 1. principală 2. atributivă 3. c.directă

7. El vine[1]/ şi apare atît de luminos[2],/că-ntunecă vederea cu chipul său frumos[3]/ — 1.2 principală 3. consecutivă

După analiza fiecărui text se trag următoarele concluzii:

1-2- Regenta subiectivei nu are subiect propriu.
- Regenta subiectivei are deseori predicat o expresie impersonală sau un adverb cu valoare predicativă.
- Regenta comletivei directe are subiect propriu.
- Regenta completivei directe determină un verb tranzitiv.

3.- Predicativa stă întotdeauna după regentă şi imediat după verbul copulativ.
- Predicativa este legată de un verb copulativ din regentă.
- Regenta predicativei (luată singură) nu are înţeles, chiar cînd este propoziţie principală, pentru că are un predicat incomplet (format numai din verb copulativ).

4.- Subordonatele cauzale se deosebesc de finale pentru că:
- acţiunea exprimată de cauzale se desfăşoară înaintea acţiunii din regentă şi o provoacă.
- Acţiunea exprimată de finale se desfăşoară după acţiunea din regentă.

5.- Completivele indirecte determină un verb, un adjectiv, un adverb, o interjecţie din regentă, îndeplinind funcţia de complement indirect.
- Intrebarea de ce? nu poate fi înlocuită cu întrebările: din ce cauză? cu ce condiţie? în ce scop? (deci, nu arată nici cauza, nici condiţia, nici scopul).

6.- Atributivele determină un substantiv, un pronume, sau un alt cuvînt cu valoare substantivală din regentă.

7.- Consecutivele arată urmarea acţiunii sau stării exprimată în regentă.

- Consecutivele stau numai după regente ca şi predicativele.
- Consecutivele se recunosc după conjuncţia încît care-i este caracteristică. Cuvintele ce leagă consecutivele de regentă, pot fi înlocuite prin conjuncţia încît.
- In regenta consecutivei se află deseori corelativele: aşa, astfel, aşa de, în aşa măsură, în aşa fel, etc.
- Consecutivele se pot transforma în regente şi regentele în cauzale: - E ger, de crapă pietrele.
- Crapă pietrele, fiindcă e ger puternic
- Conjuncţia că poate introduce multe feluri de propoziţii subordonate.

Concluzii generale:
In stabilirea corectă a felului propoziţiilor subordonate trebuie să ţinem seamă de:
- Calitatea morfologică a cuvîntului determinat din propoziţia regentă.
- Funcţia pe care o îndeplineşte subordonata faţă de regentă sau circumstanţa pe care o exprimă.
- Cuvintele de legătură nu ne pot orienta întotdeauna în determinarea felului propoziţiilor.

Temă:
Căutaţi fraze în care subordonatele să fie introduse prin adverbul relativ cum.

LECTIILE DE LIMBA IN LICEU

Observatii preliminare

1.- Scopul lecţiilor de limbă, ce se pot organiza în liceu, diferă, întrucîtva, de scopul lecţiilor de gramatică de la clasele V-VIII ale şcolii generale. Lecţiile de gramatică din şcoala generală urmăresc, în primul rînd, înţelegerea de către elevi - prin predarea raţiunilor gramaticale (fonetică, vocabular, morfologie, sintaxă) - a normelor specifice limbii ca instrument de comunicare. Concomitent, ele tind, în cadrul unui proces de durată, la formarea şi dezvoltarea deprinderilor practice de utilizare corectă a limbii de către elevi, în concordanţă cu normele gramaticale învăţate.

Odată cu absolvirea şcolii generale, studiul gramaticii, deci a normelor (fonetice, lexicale, morfologico-sintactice) se încheie, considerîndu-se că elevii cunosc, sau ar trebui să cunoască regulile folosirii corecte a limbii, în exprimarea proprie. In consecinţă, lecţiile de limbă din liceu - puţine la număr şi prevăzute, special, prin programă, numai pentru anul I - nu mai reiau predarea tuturor noţiunilor, ci urmăresc consolidarea deprinderilor practice, a re-

gulilor deja studiate, prin reluarea problemelor mai dificile, generatoare de confuzii, nesiguranţe, greşeli. In lecţiile de limbă din liceu accentul cade pe îmbogăţirea cunoştinţelor elevilor cu probleme pentru dînşii noi şi legate, tangenţial, de înţelegerea valorii artistice, sub aspectul expresivităţii limbajului operelor literare, cît şi pe consolidarea deprinderilor ortografice. In liceu, lecţiile de limbă devin mijloace pentru perfecţionarea exprimării elevilor, în strînsă legătură cu stimularea aptitudinilor creatoare. In esenţă, scopul lecţiilor de limbă din liceu este acela de a introduce elevii în elementele de tehnică a expresivităţii vorbirii - orale şi scrise - pentru înţelegerea şi folosirea exprimării literar-artistice.

2.- Conţinutul lecţiilor de gramatică din liceu abordează o problematică variată, interesantă, în strînsă legătură cu scopul urmărit: perfecţionarea exprimării orale şi scrise a elevilor. Deosebitul şi interesantul, în aceste lecţii, se realizează printr-o judicioasă selecţie a problemelor de discutat, prin ocolirea cunoscutului şi obişnuitului, prin evitarea formalismului.

a.- Selectarea problemelor de abordat se face în funcţie de nivelul pregătirii elevilor şi de scopul practic urmărit (consolidarea unor deprinderi ortografice, de punctuaţie, stilistice etc.). Această selecţie vizează toate părţile constitutive ale ştiinţei limbii: fonetica, vocabularul, morfologia, sintaxa, stilistica.

b.- Ocolirea cunoscutului, a ceea ce este ştiut şi devenit fapt elementar, se realizează prin eliminarea din tematica acestor lecţii a chestiunilor gramaticale care se repetă, succesiv, în şcoala generală şi pe care elevii le cunosc destul de bine, încît nu le-ar mai pricinui nici o surpriză cognitivă o eventuală reluare, în liceu. Problema selecţiei tematicii lecţiilor de gramatică din liceu, în funcţie de acest criteriu, este foarte importantă, pentru că de felul rezolvării ei depinde, în mare măsură, interesul elevilor pentru lecţii şi, în ultimă instanţă, eficienţa lor instructiv-formativă.

Scanned with OKEN Scanner

c.- Evitarea formalismului este posibilă prin abandonarea cliseelor metodice, în desfăşurarea lecţiilor, prin alegerea unor texte interesante din mai multe puncte de vedere (ortografic, gramatical, stilistic), prin introducerea în fiecare lecţie, a unor sarcini instructiv-formative multiple şi variate, care să le asigure densitatea şi atractivitatea.

3.- Metodica lecţiilor de limbă din liceu valorifică metodele şi procedeele folosite în lecţiile de gramatică din şcoala generală, punînd, în centrul interesului, analiza gramaticală şi stilistică.

Conţinutul lecţiilor de limbă din liceu

Consemnam, mai înainte, ideea că lecţiile de limbă din liceu trebuie să îmbrăţişeze o problematică variată şi interesantă. De asemenea, ideea că selectarea problemelor de discutat este în funcţie, în primul rînd, de natura deficienţelor de ordin teoretic şi practic, din pregătirea elevilor şi, în al doilea rînd, de nivelul general de pregătire a elevilor, cu alte cuvinte, de clasă, de particularităţile vîrstei.

Ne vom referi, în cele ce urmează, mai întîi la natura deficienţelor din pregătirea elevilor, frecvente la intrarea în liceu şi, apoi, la problemele care pot fi abordate, pe clase, în tematică lecţiilor de limbă din liceu. In legătură cu natura deficienţelor, nu vom face decît sumare observaţii. În ceea ce priveşte tematica, pe clase, a lecţiilor de limbă din liceu, ceea ce propunem reprezintă doar una din multele soluţii care se pot găsi. Iniţiativa şi inventivitatea profesorului are, în această privinţă, ca de altfel în întregul proces instructiv-educativ, un rol important.

Pentru conturarea tematicii lecţiilor de limbă din liceu este indispensabilă evidenţa lipsurilor mai grave, întîlnite în pregătirea elevilor. La aceasta se ajunge prin diferite lucrări de sondaj: dictări, compuneri etc.

Scanned with OKEN Scanner

Printre lipsurile întîlnite în exprimarea elevilor menţionăm:

a.- ortoepia şi ortografia:

Pronunţii regionaliste: cu fonetisme moldoveneşti (ex.lipsa lui i după s, ţ; a neacc.> î; e neacc.>i; ea>e; ă>a; palatalizarea labialelor), muntenisme (ea>ia; e>ă după d, p), fonetisme specifice graiului bănăţean (palatalizarea unor consoane: d>dz; t>ci, ce; i>î după s, z, t, d), fonetisme specifice graiului crişean (proteza lui a: anumără; e>ea: bătrîneaţă).

Pronunţare greşită, deformantă, (mai ales a neologismelor: suversiv, propiu, inerva).

b.- Vocabularul

Frecvente în expunerea elevilor sînt: confuzia de termeni (de ex., "greva nu poate supravieţui (pt.a dura) mult"); extensiunea semantică improprie (ex. "cei bogaţi şi-au agonisit averi"; a agonisi înseamnă a cîştiga prin muncă); ignorarea termenilor (ex. "Eminescu ddmască falsa demagogie); exprimarea pleonastică (ex."Trilogia lui Delavrancea se compune din trei piese").

c.- Gramatică

Se foloseşte substantivul cu prepoziţie pentru cazul sintetic (ex."Au dat foc la picioarele podului"); substantive proprii feminine articulate proclitic ("a lui Cati", "a lui Maria", "lu prietena mea"); substantivul copil nearticulat la plural (copii, pentru copiii) etc.

In ceea ce priveşte articolul, se constată incorecta folosire a articolului genitival; socotirea ca invariabilă a articolului adjectival cel, cea; cei, cele (ex."elevului cel harnic").

Se face, adesea, incorect acordul adjectivului cu substantivul (ex. "desenele unei cărţi frumoase şi bună"); se compară unele adjective care nu au grade de comparaţie (inferior, superior).

Se întîlneşte, apoi, greşit făcut acordul pronumelui de întărire cu pronumele personal (ex."însă şi el", "ei înşuşi"); demonstrativul aceea (fem.sing.) e înlocuit cu aceia

(masc.pl); aceeasi, aceiasi, acelasi apar, uneori, aceeas , aceias, acelas.

La verb, se constată folosirea unor forme iotacizate (văz, scot) în locul celor recomandate (văd, scot); vroi, vroiesc; creia, creiez, creiat; abuziva frecvenţă a gerunziului.

In legătură cu propoziţia şi fraza, se face greşit acordul între subiect şi predicat; se întrebuinţează incorect relativul care; se folosesc pleonastic conjuncţiile dar însă; se construiesc fraze incomplete; punctuaţia, adesea, nesatisfăcătoare; de asemenea, topica.

d.- Stilistică

Elevii se exprimă, destul de frecvent, neclar, imprecis, impropriu; lipseste conciziunea, în favoarea prolixităţii; vorbirea este banală, sau, cum se mai spune, "şcolărească"; se folosesc clişeele verbale. Pe scurt, exprimarea elevilor este, de multe ori, incoloră, lipsită de nuanţe, pentru că nu au deprinderea utilizării figurate a cuvintelor.

Nu am epuizat, cu cele enumerate mai sus, deficienţele întîlnite în exprimarea elevilor şi, implicit, în cunoştinţele lor gramaticale. Volumul unor asemenea lipsuri diferă de la elev la elev, de la clasă la clasă, şcoală la şcoală. Importantă este necesitatea cunoasterii acestor greşeli, pentru ca profesorul să poată alege căile înlăturării lor, pentru ca profesorul să stabilească tematica lecţiilor de limbă.

Tematica lecţiilor de limbă din liceu

Pentru anul I, programa prevede cîte o oră de gramatică, săptămînal. Pentru ceilalţi ani, nu se mai acordă ore speciale de limbă. La secţia umanistă , pentru predarea obiectului literatura română se repartizează cîte o oră în plus, săptămînal, faţă de secţia reală. Se recomandă ca această oră în plus să se folosească, o dată pe lună, la secţia umanistă, pentru discutarea unor probleme de limbă. La secţia reală, profesorul poate repartiza cîteva din orele aflate la dispoziţia sa, în acelaşi scop.

In funcţie de nivelul pregătirii elevilor şi de clasă, se abordează o tematică precisă, cu o cît mai mare eficienţă practică. Dăm, cu titlu orientativ, o tematică pentru lecţiile de limbă din liceu, pe ani de studiu.

Anul I:

1.- Probleme fonetice: consoane, vocale; diftongi, triftongi, hiat; silaba; despărţirea cuvintelor în silabe.

2.- Valenţele practice ale cunoştinţelor de fonetică. Folosirea lor în analizele prozodice: vocală accentuată - voc.neacc; silabă, măsură, ritm, rimă.

3.- Efecte expresive deosebite obţinute prin succesiunea anumitor sunete (armoniile imitative).

4.- Ortografia unor substantive(simple - cu ii,iii art.; compuse). Punctuaţia cazurilor (cu referire specială la punctuaţia vocativului). Valorile expresive ale vocativului.

5.- Efecte stilistice obţinute în vorbire prin utilizarea substantivului.

6.- Probleme ortografice şi stilistice în legătură cu adjectivul (treaz, moale, comod, fix, zglobiu etc.; epitetul).

7.- Ortografia formelor neaccentuate ale pronumelui personal, Ortografia altor forme pronominale: aceea, aceia, aceeaşi, aceiaşi.

8.- Valoarea stilistică a întrebuinţării unor pronume (dativul posesiv, dativul etic, pron.pers.neutral, folosirea pleonastică, folosirea antitetică).

9.- Valoarea morfologică şi stilistică a unor numerale.

10.- Observaţii ortoepice şi ortografice cu privire la numeral.

11.- Diatezele verbale şi diversele lor întrebuinţări.

12.- Felurile verbelor (tranz.-intranz, regul.-neregul., predicative-nepredicative, auxiliare-semiauxiliare; personale-impersonale-unipersonale, incoative-iterative). Implicaţii stilistice.

13.- Observaţii ortografice şi ortoepice cu privire la verb.

14.- Folosirea timpurilor verbale în scopuri stilistice (prezent istoric, prezent gnomic, imperfect; tehnica basoreliefului).

15.- Părţi de vorbire neflexibile. Valori morfologice şi stilistice (valori expresive ale unor conjuncţii, de ex. şi; valori expresive ale interjecţiei).

16.- Punctuaţia în propoziţie şi frază. Valoarea stilistică a unor semne de punctuaţie (.,?,!,...).

17.- Observaţii cu privire la ordinea cuvintelor în propoziţie.

Topica directă

18.- Topica inversă. Implicaţiile stilistice.

19.- Vorbirea directă şi vorbirea indirectă.

2o.- Implicaţiile stilistice ale folosirii vorbirii directe şi indirecte [illegible]: stilul indirect liber.

21.- Procedee stilistice legate de sintaxa frazei: parataxa, construcţia polisindetică, anafora, asyndeton, chiasmul.

22.- Echivocul (sau alienaţia de limbaj). Efecte stilistice.

Orele afectate acestor probleme, împreună cu orele repartizate pentru compuneri (în care se pun în aplicare unele cunoştinţe de ordin gramaticalo-stilistic) şi analiza limbii şi stilului lucrărilor trimestriale ale elevilor acoperă numărul anual de ore, repartizate gramaticii, la anul I.

Anul II

1.- Fonetică şi stilistică (lungiri de sunete, contragori, onomatopee).

2.- Categoriile gramaticale ale epitetului (adjectivul, substantivul prepoziţional, subst.genitival, adverbul şi locuţ. adv., apoziţia, predic.nominal).

3.- Categoriile estetice ale epitetului (evocative, apreciative).

Scanned with OKEN Scanner

4.- Locuţiunile substantivale şi expresivitatea vorbirii.

5.- Locuţiunile verbale - sinteze lexicale, gramatical-stilistice.

6.- Tipuri de propoziţie şi valoarea lor stilistică (interogativă, exclamativă, enunţiativă; eliptică; cu părţi subînţelese).

Anul III

1.- Arhaismele, regionalismele, neologismele şi expresivitatea vorbirii.

2.- Elementele de argou şi expresivitatea vorbirii.

3.- Sinonimia - mijloc al expresivităţii vorbirii.

4.- Tipuri de frază şi valorile lor stilistice (juxtapunerea, subordonarea, perioada).

5.- Construcţiile incidente şi efectele lor stilistice.

6.- Categorii gramaticale ale metaforei (epitetul-metaforă, metafora-plină, metafora-simbol).

7.- Proverbele şi expresivitatea stilistică.

Anul IV

1.- Contexte legate şi nelegate

2.- Convergenţa procedeelor gramatical-stilistice (subordonată ideii artistice).

Se poate constata că tematica indicată se află în strînsă legătură cu operele literare precizate în programe, pentru anii respectivi, aşa încît materialul de discuţii şi exemplificări se află la îndemîna elevilor, iar lecţiile de limbă pot deveni, astfel, mijloace de adîncire atît a unor probleme gramaticale, cît şi a analizei literare a unor opere.

Sursele de documentare pentru tematica schiţată pot fi studii ca: Gramatica limbii române, vol.I, şi II, Ed. Acad.; Probleme de stil si artă literară (1955) şi Problemele metaforei şi alte studii de stilistică de T.Vianu; Studii de stilistică eminesciană de G.I.Tohăneanu; Analize sintactice şi stilistice de Sorin Stati şi Gh.Bulgăr ş.a.

Scanned with OKEN Scanner

Indicaţii cu privire la desfăşurarea unor lecţii de limbă în liceu.

In general, lecţiile de limbă în liceu se structurează ca şi lecţiile de gramatică de la clasele V-VIII. In liceu, se pune accent deosebit pe discuţii, pe antrenarea elevilor în analiză, stimulîndu-se, astfel, intuiţia stilistică, încrederea în capacitatea proprie de înţelegere şi explicare, curajul de a exprima opiniile personale privind diferitele nuanţe ale faptelor de limbă şi stil.

Prezentăm etapele mai importante ale unor lecţii de limbă, la anul I.

I

Tema: Valoarea stilistică a întrebuinţării unor pronume.

Discuţie pregătitoare: Succint sînt abordate: definiţia pronumelui, felurile, pronumele personal, formele accentuate şi neaccentuate ale pronumelui personal.

Alegerea exemplelor: Se scriu pe tablă (în acelaşi timp şi pe caietele de notiţe), sub dictare, următoarele fragmente de texte:

1.- "Eu strîng la piept averea-mi de-amor şi frumuseţe".

2.- "Mi-am luat ciubotele şi am căzut în Ozana, cît mi ţi-i băietul".

3.- "Dă-i cu bere, dă-i cu vin".

4.- Au mai păţit-o şi alţii.

5.- Acul îl îndoisem ca vai de lume.

6.- L-a luat pe copil la oraş.

7.- "Dar dacă vrei cu crezămînt
Să te-ndrăgesc pe tine,
Tu te coboară pe pămînt,
Fii muritor ca mine".

8.- "Voi, pierduţi în gînduri sînte, convorbeaţi cu idealuri
Noi cîrpim cerul cu stele, noi mînjim marea cu valuri".

Discuţie ortografică: Se face o analiză operativă ortografică şi a punctuaţiei, cînd elevii sînt solicitaţi să motiveze ortografia şi punctuaţia textelor.

Analiza faptelor de limbă şi stil: Se discută, pe rînd, pronumele din exemplele date, din punct de vedere gramatical (fel, gen, formă, nr., caz, funcţie sintactică) şi stilistic.

Concomitent cu desfăşurarea analizei, pe tablă, se înregistrează, rînd pe rînd, constatările privind valoarea

stilistică a unor pronume. După analiză, pe tablă se află scris:

- dativul posesiv
- dativul etic
- valoarea neutră a pron.pers., pers.III, acuz.și dativ
- reluarea compl.dir prin pron.pers.(necesități stilistice).
- anticiparea compl.dir. prin pron.pers.
- utilizarea pleonastică a pron.pers.
- utilizarea antitetică a pron.

Exerciții de consolidare: Se citește un fragment (prelucrare după I.Agîrbiceanu) și se dictează:

El se uită înapoi. Îi păru foarte curios că ea îl strigă pe străinul acela.

- Domnule Murășanu, zise fata apropiindu-se, trimite prin cineva cartea-mi!

- Cu plăcere, domnișoară, o să v-o trimit în seara asta.

După ce se depărtară, o luă spre gară pe o stradă lăturalnică, dar după doi-trei pași se împiedică și unde nu mi se întinse la pământ, cît ți-era de lung.

Se discută textul, ortografic, apoi se analizează pronumele, reliefîndu-se valorile lor stilistice.

Tema pentru acasă: Constă în alcătuirea unei compuneri pe o temă la alegere, în care să se utilizeze diverse forme ale pronumelui personal, cu valorile stilistice studiate.

II

Tema: Echivocul: cauze și efecte

Discuție introductivă: Se abordează unele greșeli de exprimare, despre efectele lor asupra ascultătorilor: dezacord, utilizarea improprie a cuvintelor, construcții sintactice incorecte etc.(De preferință, greșelile invocate ar putea fi selectate din caietele de compuneri ale elevilor). Elevii sînt introduși, în felul acesta, în problema ce urmează a se dezbate.

Prezentarea exemplelor: Se dictează mai multe exemple (din compunerile, tezele elevilor, sau alte surse). Iată cîteva exemple:

1.- Podul de peste Dunăre de la Severin a fost construit de arhitectul Apolodor din Damasc ale cărui picioare se mai văd și astăzi.

2.- Un succes măreț cu proporții asupra Franței,asupra acelei formații care a întrecut Africa de Sud, campioană neoficială a lumii în felul ei la Iohanesburg, care a biruit de o manieră categorică Australia (19-o), care s-a impus în fața profesorilor englezi pe care îi bate de 2 ani în șir, care a surclasat recent Italia (26-o).

3. - "In orașul acesta de gogomani dintre care eu sînt cel dîntîi ..."

4. - Liniștea de care au nevoie artiștii ca să realizeze opere de mare valoare, apreciate de cititori nu erau asigurate în regimul trecut

5.- "Se crede că Ismail stă conservat într-un borcan situat în podul locuinței iubitului său tată, un bătrîn simpatic, cu nasul tras la presă și împrejmuit cu un mic gard de nuiele"(Urmuz).

Discutie ortografică si de punctuatie

Analiza faptelor de limbă si stil: Se depistează abaterile de la corectitudinea exprimării și efectele asupra interlocutorilor: neclaritatea, ambiguitatea, echivocul, care în mai toate cazurile provoacă rîsul.

Se înregistrează, pe tablă, cauzele care duc la echivoc:

1.- încălcarea topicii (normale);
2.- prolixitatea construcției sintactice;
3.- pauzele prost plasate în vorbire;
4.- dezacordul;
5.- asocierea arbitrară (bizară) a termenilor.

Se precizează că, în operele literare, echivocul devine un procedeu artistic de caracterizare a personajelor, de realizare a umorului.

CAPITOLUL V

METODICA PREDARII LITERATURII ROMANE. METODELE FOLOSITE LA STUDIUL LITERATURII

Dintre metodele preconizate de Didactică numai conversaţia, expunerea şi exerciţiul sînt folosite în studiul literaturii. In afară de ele, o metodă adecvată fenomenului literar este analiza literară. In procesul studierii literaturii nu întîlnim niciodată folosită numai una din aceste metode, ci, de fiecare dată ele se prezintă asociate.

Vom prezenta în continuare, felul cum folosim pe fiecare din aceste metode în cadrul studiului literaturii române.

Metoda conversaţiei. Conversaţia se foloseşte în toate tipurile de lecţii de literatură, fie sub forma de conversaţie euristică, fie sub aceea de conversaţie catihetică. Cu ajutorul conversaţiei euristice îi conducem pe elevi să observe, să descopere anumite trăsături ale operei de artă; iar cu ajutorul celei catihetice îi punem în situaţia de a reproduce cele observate şi descoperite de ei sub conducerea profesorului.

In clasele a V-a, a VI-a şi a VII-a, unde manualele sînt alcătuite pe criteriul tematic, folosim conversaţia în cadrul pregătirii înţelegerii conţinutului operei literare care urmează să fie analizată. Exemplu: Inainte de a trece la analiza nuvelii istorice a lui C.Negruzzi "Sobieţki şi românii", discutăm cu elevii împrejurările în care au ajuns polonezii în Moldova în veacul al XVII-lea. De asemenea stabilim cu ei locul unde se află "Cetatea Neamţului". La aceste clase, conţinutul conversaţiei introductive variază de la lecţie la lecţie.

In clasele VIII-XII, la care manualele sînt alcătuite pe criteriul cronologic - al istoriei literare - conversaţia introductivă îmbrăţişează alte aspecte. Astfel: în unele cazuri urmărim să reconstituim tabloul politico-social al

unei perioade literare. Alte ori reconstituim biografia unui scriitor din elementele cunoscute de elevi în clasele precedente sau din lectura lor personală. Se ştie că programa analitică a claselor VIII-XII conţine teme referitoare la caracteristicile unei perioade literare şi teme monografice în care prezentăm viaţa şi opera unui scriitor.

In cadrul acestor situaţii, în care discuţiile purtate cu elevii se fac pe date cunoscute de ei, conversaţia este de tipul catihetic.

In timpul analizei literare, cînd, prin întrebări, îi conducem pe elevi să distingă elementele constitutive ale operei literare, conversaţia este de tipul euristic. Folosind conversaţia de acest fel elevii descopere baza tematico-ideologică a operei literare - tema şi ideea - apoi celelalte elemente ale operei: subiectul, compoziţia, caracterele, limba şi stilul folosite de scriitor.

In clasele V-VII - de care am amintit mai sus - nu se fac lecţii de încheiere, după cum am văzut că nu se fac nici lecţii introductive, ci doar conversaţii introductive şi conversaţii de încheiere. Am arătat care era scopul conversaţiei introductive la aceste clase. Să vedem rostul conversaţiei de încheiere la aceleaşi clase. In cadrul conversaţiei, din acest caz, urmărim să scoatem în evidenţă trăsăturile caracteristice ale operei analizate sub raportul conţinutului şi al formei în comparaţie cu alte scrieri care sînt analizate în cadrul aceleiaşi teme. In cazul acesta conversaţia este de tipul euristic împletită cu aceea de tipul catihetic.

In clasele VIII-XII, unde facem lecţii speciale de încheiere prin care urmărim să sintetizăm notele specifice ale operei unui scriitor spre a-i stabili locul în cadrul epocii literare sau al unui mare curent literar, conversaţia urmăreşte să fixeze trăsăturile artistice ale scriitorului din însumarea varietăţii operei acestuia. Si aici conversaţia este de tipul euristic combinată cu conversaţia de tipul catihetic.

Scanned with OKEN Scanner

Metoda expunerii. Expunerea este o metodă larg folosită la disciplinele umaniste, între care literatura ocupă un loc însemnat. Ea îmbracă două forme după vîrsta şi pregătirea intelectuală a elevilor.

La clasele V-VIII, expunerea ia forma povestirii, caracterizîndu-se printr-o naraţiune succintă şi colorată întrucît atenţia elevului la vîrsta respectivă este de scurtă durată. Ea trebuie însoţită - pentru aceleaşi motive - şi de material intuitiv.

La clasele VIII-XII, unde elevii încep să dispună de o maturizare intelectuală, expunerea ia forma prelegerii. La aceste clase expunerea se caracterizează printr-o abundenţă de idei susţinute de date care au rostul să susţină demonstraţia.

In ce constau cele două feluri de expuneri?

La clasele V-VIII se fac scurte expuneri înainte de lectura textului literar cu scopul de a le arăta elevilor împrejurarea în care a luat naştere opera respectivă în conştiinţa scriitorului. Sau dacă în manual se dă un fragment dintr-o operă literară mai întinsă, propunătorul face legătura între fragmentul din manual şi acţiunea care-l precede sau îl urmează printr-o povestire care dă un orizont mai larg operei respective.

In predarea noţiunilor de teorie literară - cînd este vorba de unele specii literare sau genuri literare, la clasele V-VIII sau la clasa a IX-a - adesea se face un istoric al acestora. In cazul respectiv propunătorul foloseşte o expunere la nivelul de înţelegere al elevilor.

In predarea istoriei literare se foloseşte prelegerea în anumite situaţii: în prezentarea caracteristicilor unei perioade literare, a unui curent literar, a biografiei unui scriitor, în caracterizarea unei opere literare mai dificile de analizat cu elevii - indicată în acest sens de altfel de programa analitică.

De asemenea, în predarea istoriei literare, atunci cînd este vorba de o operă literară întinsă, propunătorul

foloseşte povestirea artistică însoţită de citate din opera respectivă.

Folosirea prelegerii în predarea lecţiilor de literatură este utilă elevilor şi pentru considerentul că ea îi pregăteşte pentru perioada studiilor universitare unde se utilizează pe o scară largă. De asemenea îi pregăteşte pentru audierea conferinţelor cu un conţinut variat, atît de necesare formării unei culturi generale.

Cu toată distincţia pe care am făcut-o, în funcţie de vîrsta elevului şi de formaţia lui intelectuală, expunerea trebuie să îndeplinească şi unele condiţii mai generale pentru a-şi atinge scopul. Astfel, ea trebuie să aibă o bază ştiinţifică şi o orientare ideologică justă, indiferent de vîrsta elevilor cărora se adresează. In al doilea rînd ea trebuie să urmeze un plan logic. Mulţi conferenţiari de prestigiu comunică auditoriului ideile principale după care se va desfăşura comunicarea respectivă. Aceasta ajută reţinerea şi urmărirea ideilor din ea. In cazul lecţiilor de caracterizare a vieţii şi operei unui scriitor sau în acela al caracterizării unor opere indicate de programa analitică, propunătorul poate indica elevilor planul expunerii, sau îl poate scrie pe tablă şi apoi îl desfăşoară în faţa lor. In al treilea rînd, expunerea trebuie să influenţeze puternic asupra sensibilităţii elevilor de la clasele mici pînă la cele mai mari. Aceasta se realizează cu ajutorul citatelor din opera scriitorului, din criticii literari de mare prestigiu, de mărturiile contemporanilor sau cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale, Cei mai buni profesori îşi alcătuiesc încă din primii ani ai activităţii fişe cu citatele variate de care am amintit pe care şi le îmbogăţesc de la an la an, pînă la sfîrşitul carierii didactice. Si în sfîrşit, acestor condiţii le mai adăugăm una, tot aşa de importantă ca predecesoarele ei. Expunerea profesorului trebuie să fie făcută într-o formă literară cît mai perfectă pentru a oferi elevilor un model şi din acest punct de vedere în formaţia lor intelectuală.

Scanned with OKEN Scanner

Exercițiile. Studiul literaturii în școală trebuie să ducă la înțelegerea esenței operei literare și la cultivarea exprimării orale și scrise. Aceasta se realizează prin exerciții care duc la însușirea cunoștințelor de teorie literară și prin exerciții de cultivare a exprimării orale și scrise.

Exercițiile care asigură însușirea cunoștințelor despre esența operei literare se fac cu ocazia predării noțiunilor de teorie literară. Părțile componente ale structurii operei literare: tema, ideea, subiectul, compoziția, caracterele, limba și stilul nu se înțeleg temeinic fără teme scrise în care să se exemplifice, să se analizeze concret, aceste elemente la care se reduce opera literară. După ce s-au studiat teoretic aceste elemente, urmează concretizarea înțelegerii lor în teme.

Exercițiile pentru cultivarea exprimării orale și scrise sînt de o mare importanță. "Cuvîntul, spunea pedagogul Uşinschi, este bun numai cînd exprimă corect ideea și o exprimă corect numai cînd crește din ea, ca pielea din carne, și nu o îmbracă așa cum face o mănușă, care e cusută dintr-o piele străină". Cultivarea limbii vorbite și scrise trebuie să fie o problemă a întregii școli. Pe noi ne interesează însă cum se achită de această sarcină profesorul de limba română, fiindcă operele literare - care se studiază la disciplina respectivă - dau exemple minunate elevilor de limbă aleasă scrisă și vorbită, mai mult decît orice alt material, de la alte obiecte de studiu. Elevii vin la școală cu o exprimare săracă, însușită din fragedă vîrstă și de aceea adînc înrădăcinată. Din această cauză, școlii îi revine sarcina deosebită de a înlătura expresiile regionale și vulgare din limba elevilor și a le înlocui prin cuvinte literare corespunzătoare.

Citirea expresivă a operelor literare în cadrul lecției de verificare a cunoștințelor, reproducerea unor paragrafe din operele literare studiate contribuie la cultivarea exprimării orale. Reproducerea unei opere literare cu o formă nouă, caracterizarea orală a personajelor literare folosind cuvintele autorului contribuie de asemenea la cultiva-

rea exprimării. Pentru cultivarea exprimării scrise sînt folosite analizele literare orale, lucrările de creaţie, reproducerile scrise ale unor fragmente cu alese valori literare, caracterizarea în scris a unor personaje literare, ş.a.

Din cele expuse pînă aici se vede că prin metoda exerciţiului urmărim să consolidăm o serie de date teoretice specifice ştiinţei literaturii şi totodată să dezvoltăm exprimarea elevilor.

Analiza literară. Metoda specifică studiului literaturii este analiza literară. Ea foloseşte datele pe care i le pune la îndemînă ştiinţa literaturii cu cele trei ramuri ale ei: teoria, critica şi istoria literară. Analiza literară folosită ca metodă didactică urmăreşte să le dea elevilor un criteriu de valorificare a operei literare. Particularităţile de vîrstă ale elevilor îl obligă pe propunător să procedeze diferenţiat de la un ciclu (clasele V-VIII) la altul (clasele IX-XII) în privinţa complexităţii elementelor ei. Elevilor din ciclul V-VIII li se vor da mai puţine din elementele analizei literare decît elevilor din clasele IX-XII. Însăşi programa analitică pune la îndemîna primilor, mai puţine elemente de teoria literaturii de cît la cei din ciclul IX-XII. Aceasta, din cauză că vîrsta - experienţa de viaţă redusă a primei categorii îi împiedică să înţeleagă anumite stări sufleteşti reflectate în opera literară şi în ultimă instanţă modalităţile artistice variate ale tuturor scriitorilor din cîmpul larg al istoriei noastre literare. Dar dacă puterea de înţelegere a elevilor - datorită particularităţilor de vîrstă - ne obligă să le dăm unora mai puţine elemente ale analizei literare decît celor din categoria a doua, sîntem obligaţi totuşi ca şi primilor să le dăm elementele de bază care urmează să fie completate ulterior.

Analiza literară practicată în şcoală trebuie să ţină seama de cerinţele de bază ale esteticii marxist-leniniste privitoare la studiul operei de artă. Opera literară este un fenomen de suprastructură determinat de alte elemente ale suprastructurii şi toate la rîndul lor sînt expresia modului de producţie ale epocii respective. Fiind un fenomen

social, opera literară este expresia experienţii de viaţă a scriitorului dintr-o epocă determinată. In al doilea rînd analiza oricărei opere literare trebuie apreciată în unitatea ei dialectică a raportului dintre conţinut şi formă.

Aceste elemente de bază ale esteticii marxist-leniniste: literatura ca fenomen social şi unitatea dialectică dintre conţinutul şi forma ei, trebuie reţinute ca date fundamentale în cadrul metodei de care ne ocupăm.

O altă observaţie, care trebuie reţinută în cadrul acestei metode privind, de data aceasta, tehnica analizei literare se va referi la faptul că dacă în general orice analiză literară se referă la elemente ca acestea: tema, ideea, subiectul, compoziţia, personajul literar, limba şi stilul, aceasta nu înseamnă că există o desfăşurare - tip, care s-ar aplica tuturor operelor literare, indiferent de natura lor. Practica ne arată că aceste elemente se aplică diferenţiat de la o operă lirică, la una epică sau dramatică. Diferenţierea merge şi mai departe, dacă ne gîndim la opere de mai mare întindere şi la opere de dimensiuni mai mici. In timp ce la prima analiză începe prin nararea conţinutului sprijinindu-ne pe lecturi selective, la cea de a doua analiză începe cu lectura expresivă şi se continuă cu lectura pe unităţi logice.

In concluzie, analiza literară ca metodă de studiu a fenomenului literar trebuie aplicată în funcţie de particularităţile psihologice ale elevilor. Pe măsura creşterii acestora, şi metoda evoluează către complexitate. Reţinem însă obligaţia ca de la început să ne încadrăm în mod conştient în datele esteticii marxist-leniniste prezentînd opera literară ca expresia experienţii de viaţă a scriitorului legînd-o în felul acesta de viaţă - şi subliniind ori de cîte ori avem ocazia raportul dintre conţinutul şi forma ei. In sfîrşit, să nu neglijem elementul diferenţiat în cadrul analizelor literare, avînd în vedere genul, specia, întinderea acestora.

PREDAREA LECTURII LITERARE IN CLASELE V-VIII

A.- Probleme generale

1.- Scopul şi importanţa studiului literaturii în şcoala generală de opt ani.

Estetica marxist-leninistă consideră că literatura, alături de celelalte arte, este una dintre formele conştiinţei sociale. Opera literară reflectă realitatea în imagini artistice şi prin aceasta oferă cititorului posibilitatea cunoaşterii naturii, a omului, a societăţii, a adevărului vieţii. Importanţa aceasta cognitivă a literaturii a fost subliniată de clasicii marxismului. Bunăoară Marx, caracterizînd creaţia romancierilor realişti englezi de la mijlocul secolului al XIX-lea, scria: "Strălucita pleiată de romancieri englezi din zilele noastre, care în cărţile lor au dezvăluit lumii într-o formă plastică şi plină de elocinţă mai multe adevăruri politice şi sociale de cît toţi politicienii, publicişti şi moralişti de profesie la un loc, au caracterizat toate păturile burgheziei..."[1].

Marx se referă aici desigur la aspectul documentar pe care îl poate oglindi o operă literară. Această oglindire nu este însă o redare fotografică, ci implică şi atitudinea subiectivă a scriitorului, gîndurile, sentimentele, aprecierile sale faţă de cele zugrăvite. Scriitorii au o anumită concepţie despre lume şi viaţă, scriu de pe poziţia unei anumite clase sau pături sociale şi în numele unui ideal etic şi estetic. Scriitorul autentic caută întotdeauna nu numai să redea viaţă ci să arate de asemenea, oamenilor cum trebuie ea să fie, în ce constă adevărata ei valoare şi semnificaţie"[2]. Opera literară autentică are deci o funcţie, social-educativă, sarcina ei fundamentală fiind deci educarea societăţii prin mijloacele estetice proprii artei scrisului.

In şcoală, cunoaşterea de către profesor a funcţiei cognitive şi a celei social educative a literaturii este de cea mai mare importanţă. Prin studierea operelor literare trebuie să se urmărească lărgirea orizontului de reprezentări şi cunoştinţe al elevilor dar şi educarea celor mai nobile

1) Marx-Engels - Despre artă - Editura politică - 1966, p.533.
2) Bazele esteticii marxist-leniniste - Ed.politică 1961, p.215.

sentimente morale: cinstea, demnitatea, respectul faţă de muncă, dragostea de patrie şi de popor. Scopul final al predării literaturii în şcoală trebuie să fie formarea şi dezvoltarea conştiinţei socialiste a elevilor,a atitudinii noi faţă de muncă şi societate,înlăturarea influenţelor ideologiei burgheze, făurirea omului nou.

In procesul formativ urmărit prin studierea, în şcoală, a operei literare,educaţia estetică trebuie privită ca o componentă a acestui proces general de educaţie ideologică, morală şi intelectuală a elevilor. In practica predării litereturii educaţia estetică este neglijată sau minimalizată,opera literară fiind analizată sub raportul conţinutului tematic al problematicii, al mesajului şi foarte puţin sau de loc sub raportul măiestriei artistice. Nici încercările - mai rare - de a limita analiza literară la un comentariu lingvistic şi stilistic al textului nu au o eficienţă mai mare în realizarea educaţiei estetice. Acest fel de educaţie prin predarea literaturii poate deveni eficientă numai dacă în interpretarea textului literar se ţine seama de principiul unităţii dintre conţinut şi formă şi dacă cel ce face sau îndrumă această interpretare cunoaşte componentele educaţiei estetice. Intr-o amplă şi riguros ştiinţifică cercetare [x]Bianca Brătu explicitează cu claritate aceste componente.

O primă componentă este receptivitatea estetică care trebuie dezvoltată la elevi şi care în esenţă, constă în trăirea elementară a conţinutului operei literare, în receptarea senzorială şi emoţională a acesteia. Elevul să încerce a se identifica cu textul, să încerce a auzi, a vedea, a-şi reprezenta universul creat prin cuvînt. Pentru stimularea receptivităţii estetice, în speţă a celei literare, „se impune - scrie Bianca Bratu - schimbarea raportului consacrat între preocupările instructive şi cele formative în predarea literaturii, evident, în favoarea celor din urmă".

"Inainte ca elevii să identifice, într-un text, apartenenţa lui la epică sau la lirică - într-un personaj a numit apartenenţa la o categorie socială - într-un trop, apartenenţa la tabelul figurilor de stil învăţate pe dinafară, trebuie să fi trăit emoţiile specifice ale lecturii. Numai după ce, să spunem, Dl.Goe a dovedit o cunoştinţă familiară a clasei, o existenţă cu care elevii au luar contact, făcînd haz şi fără să se gîndească la categoria din care face parte, numai după aceea eventual, se pot stabili diferite clasificări necesare culturii generale. Intre elevul care-l poate urmări cu închipuirea pe Dl.Goe în Bucureşti, dincolo de textul lui Caragiale, dar în spiritul lui, şi elevul care înhibîndu-şi reacţia proprie - se grăbeşte să-l clasifice conştiincios pe Dl.Goe într-o anumită grupare tipologică, îl preferăm pe cel dintîi. Acesta a receptat estetic textul literar al lui Caragiale, l-a trăit".

O altă componentă a educaţiei estetice este dezvoltarea imaginaţiei reproductive şi a celei creatoare a elevilor. Ea se realizează prin variate exerciţii în cadrul lecţiei de lectură literară sau prin variate teme date ca muncă independentă elevilor. Cele mai frecvent folosite sînt următoarele exerciţii şi teme:

- povestirea prin analogie pornindu-se de la un text literar studiat în clasă care serveşte - orientativ - ca plan povestirilor imaginate de elevi;

- schimbarea povestitorului adică în locul scriitorului, întîmplarea cuprinsă într-un text literar să fie nara-

tă de către un personaj al povestirii sau chiar de către elev;

- schimbarea formei de expunere (transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă, dialogarea unui pasaj epic, comunicarea sub forma unei scrisori a conţinutului unui text literar);

- continuarea imaginară a acţiunii unei povestiri, a comportării unui personaj pus în alte situaţii de cît acelea din textul literar citit.

Bianca Bratu, op.cit., propune astfel de exerciţii şi teme:

- Povestiţi păţania micilor urători ca şi cum v-aţi fi aflat în casă la Vasile Aniţei şi aţi fi urmărit totul dinăuntru" (pe baza textului "Umblarea cu plugul" din "Amintiri din copilărie" de I.Creangă.

- Arătaţi cu vorbele lui Băieţel unde putea fi găsit (calul) Mocanu. (pe baza textului Băieţel de M.Sadoveanu).

- Scrieţi o întîmplare oarecare, trăită sau văzută de voi, folosind cît mai multe expresii întîlnite în "Lauda toamnei" (de Geo Bogza).

- Descrieţi cum vă închipuiţi următoarea situaţie: Caragiale acasă după Vizita, sau Sergentul după ce a primit onorul regimentului de gardă împărătească.

O componentă a educaţiei estetice este şi dezvoltarea gîndirii şi a exprimării artistice. Predarea lecturii literare, a literaturii, în genere, poate contribui mult mai mult de cît alte discipline la realizarea acestui obiectiv. Textele literare oferă elevilor modele de exprimare plastică, nuanţată, abundînd în expresii figurate sau locuţiuni specifice limbii române. In analizele literare pe care profesorul le efectuează în clasă un loc important trebuie să fie ocupat de sublinierea şi comentarea acestor modele de exprimare artistică considerate nu în sine însele, rupte de conţinutul textului literar, ci în legătură cu acest conţinut, cu imaginile pe care exprimarea scriitorului le concretizează şi plasticizează. Un exerciţiu util pentru familiarizarea elevilor cu exprimarea plastică, sugestivă a scriitorilor artişti este reproducerea prin po-

vestire sau descriere a conţinutului unui text literar, nu cu propriile cuvinte ale elevului (cum se cere cel mai adesea) ci cu folosirea felului de a se exprima al scriitorului. Un alt exerciţiu este experimentul stilistic, care are următoarea desfăşurare:

a.- profesorul scrie pe tablă un fragment dintr-o operă cunoscută de elevi din al cărui text a scos cuvintele şi expresiile plastice (epitetele, al doilea termen al comparaţiilor etc), omisiunea e indicată printr-o linie punctată sau (la clasa a V-a) prin paranteze cuprinzînd întrebări care să ajute pe elevi în aflarea cuvintelor omise;

b.- elevii completează omisiunile;

c.- comparînd cuvintele găsite de elevi cu cele din text profesorul explică în ce constă frumuseţea, pitorescul modului de a se exprima al scriitorului.

Componente ale educaţiei estetice sînt şi formarea gustului artistic (literar), precum şi formarea capacităţii de a aprecia o operă literară. Realizarea acestor obiective nu e posibilă decît mai tîrziu, în clasele liceului, cînd elevii au citit şi aprofundat un număr mare de cărţi valoroase, cu un conţinut variat, divers structurate artisticeşte. Deci însuşirea gustului estetic şi a capacităţii de a aprecia o operă presupune o bogată şi variată lectură.

2.- Etapele studierii literaturii în şcoala generală

Predarea literaturii în şcoală se face în funcţie de cerinţele programelor, a procesului de învăţămînt precum şi în funcţie de particularităţile de vîrstă ale elevilor. Deosebim patru etape:

a.- citirea explicativă la clasele I-IV

b.- lectura literară la clasele V-VIII

c.- studiul teoriei literaturii la casa a IX-a

d.- studiul istoriei literaturii române la clasele IX-XII.

Citirea explicativă a textelor cu conţinut literar dar şi a celora cu conţinut practic, au ca prim şi fundamental scop însuşirea de către elevi a tehnicii citirii, a unei

citiri conştiente, corecte, curente şi de la caz la caz, expresive. Paralel cu formarea tehnicii cititului, se îmbogăţeşte vocabularul elevilor. Alături de acest scop fundamental se mai urmăreşte formarea priceperii de a reproduce conţinutul celor citite şi de a determina singuri "ideile" unui text. O dată cu formarea priceperilor şi deprinderilor de citire şi reproducere, dat fiind caracterul educativ al textelor din manual se urmăreşte, în fiecare lecţie şi un scop educativ, formarea şi consolidarea sentimentelor şi trăsăturilor de caracter ce caracterizează pe omul societăţii noastre noi, socialiste.

Lectura literară urmăreşte în continuare, dezvoltarea şi perfecţionarea deprinderilor de citire ale elevilor şi de asemenea, perfecţionarea deprinderilor de a reproduce oral şi în scris, în chip corect şi într-o formă clară şi corectă cuprinsul textelor literare din manual sau recomandate ca lectură în afară de clasă. In vederea studierii (analizei) textului literar, elevii sînt înarmaţi treptat cu noţiuni utile de bază referitoare la structura operelor literare. Astfel în clasa a V-a elevii capătă cunoştinţe despre "opera literară", despre planul simplu al unei opere şi despre cele trei moduri de exprimare literară: naraţiunea, descrierea şi dialogul. In clasa a VI-a elevii se familiarizează cu următoarele noţiuni: versul şi strofa, ritmul şi măsura versului, epitetul şi comparaţia, planul dezvoltat al unei opere literare, părţile subiectului, personificarea, fabula, tabloul, pastelul, rima. In clasa a VII-a se introduc noţiunile: opera lirică şi epică, arhaismele, povestirea istorică, alegoria, schiţa, amintirea, regionalismele, balada, nuvela, metafora, neologismele, ritmul trohaic şi iambic, rima împerechiată şi încrucişată.

In clasa a VIII-a se face o recapitulare a cunoştinţelor despre limba şi stilul operelor literare şi despre genurile şi speciile literare.

Teoria literaturii care se predă în clasa a IX-a dă elevilor elementele necesare unei analize complete a operei literare şi cunoştinţe amănunţite despre genurile şi speciile literare.

Istoria literaturii române care se predă în clasele IX-XII prezintă literatura noastră de la origini pînă în prezent, în cadrul dezvoltării istorice a poporului nostru.

3.- Sistemul lecţiilor de literatură în clasele V-VIII şi structura lor.

In predarea literaturii la clasele V-VIII se folosesc următoarele tipuri fundamentale de lecţie:

a.- Lecţia de comunicare a cunoştinţelor

b.- Lecţia de formare a priceperilor şi deprinderilor.

c.- Lecţia de repetare periodică şi finală

Lecţiile de comunicare de cunoştinţe în predarea lecturii literare au un volum net superior lecţiilor aparţinînd celorlalte două tipuri fundamentale. Si e firesc să fie aşa pentru că sarcinile instructive ale lecţiilor de lectură literară sînt multiple şi variate. Uneori în aceeaşi lecţie de lectură trebuie să se comunice elevilor: a) conţinutul de idei şi sentimente ale textului citit şi analizat, b) cunoştinţe de teorie literară şi chiar c) cunoştinţe de istorie literară, schiţa biografică sau biografia unor scriitori. Din punctul de vedere al structurii lecţia de comunicare de cunoştinţe în predarea lecturii literare este o lecţie cu toate verigile didactice, adică o lecţie de tipul mixt (verificarea-predarea şi fixarea cunoştinţelor). Schematic, structura unei lecţii de lectură literară, aparţinînd tipului mixt, se prezintă în felul următor:

Desfăşurarea lecţiei

A.- Verificarea cunoştinţelor din lecţia precedentă care se încheie cu notarea cîtorva elevi şi cu scurte concluzii ale profesorului privind pregătirea (satisfăcătoare sau nesatisfăcătoare) temei din lecţia precedentă.

B.- Comunicarea noilor cunoştinţe

a.- Pregătirea sau introducerea în tema lecţiei noi (care se face printr-o scurtă conversaţie cu clasa sau printr-o scurtă expunere a profesorului).

b.- Anunţarea titlului textului literar

c.- Lectura model integrală a textului.

d.- Lectura analitică a textului (citirea şi analiza pe unităţi a fondului şi formei textului, alcătuirea planului,

reproducerea conţinutului, uneori şi caracterizarea personajelor).

C.- Fixarea cunoştinţelor (prin cîteva întrebări care să se adreseze gîndirii şi spiritului de observaţie al elevilor).

D.- Tema pentru acasă (care poate fi o temă orală, lectura unei poezii, memorarea unor versuri etc sau o temă scrisă).

Lecţiile de biografie care se predau la clasa a VIII-a pot avea - aşa cum se va arăta mai departe - o structură mai simplă, abundenţa materialului de comunicat nepermiţînd parcurgerea tuturor verigilor metodice.

Lecţiile de formare a priceperilor şi deprinderilor îmbracă cel mai adesea forma lecţiei de compunere. Uneori - mai rar - se organizează lecţii pentru formarea citirii expresive, sau lecţii de citire pe roluri, în vederea unei mai adecvate interpretări a textelor literare dialogate.

Lecţiile de repetare prezintă forme variate şi au ca scop aprofundarea, sintetizarea şi uneori generalizarea cunoştinţelor predate în lecţiile curente, urmărind, în acelaşi timp, perfecţionarea priceperilor şi deprinderilor dobîndite de elevi de-a lungul anilor de studiu pînă în clasa respectivă.

B.- Predarea lecturii literare

Tipul fundamental de lecţie cel mai frecvent folosit în predarea literaturii la clasele V-VIII este - cum arătam şi mai înainte - lecţia de comunicare de cunoştinţe. In clasele a V-a, a VI-a şi a VII-a, toate lecţiile aparţinînd acestui tip se grupează într-o singură categorie pe care o numim: lecţia de studiere a textului literar. Această denominaţie singulară nu presupune însă şi unicitatea formei metodice a lecţiei respective. Potrivit cu scopurile instructiv-educative urmărite şi în funcţie de natura materialului literar studiat, forma metodică a lecţiei suferă mutaţii variate. Bunăoară, în textele literare epice se parcurg de obicei toate etapele analizei, în textele literare dramatice putem limita analiza numai la caracterizarea personajelor, în textele literare lirice se pune accentul pe lectura expre-

sivă, analiza mijloacelor plastice de expresie şi învăţarea pe de rost a poeziei.

In clasa a VIII-a, în care materia este prezentată cronologic pe autori (numai marii noştri scriitori), programa prevede cîteva lecţii de biografie, lecţii numite introductive şi făcînd parte din tipul lecţiilor de comunicare de cunoştinţe. Intrucît lecţia introductivă - în genere - e o prefaţă la lecţiile de studiere a textului, începem cu descrierea conţinutului şi structurii ei.

I.- Lecţia introductivă

Lecţia introductivă se organizează abia în clasa a VIII-a, conţinutul ei fiind prezentarea vieţii şi activităţii unui mare scriitor (N.Bălcescu, N.Alecsandri, I.Creangă, M.Eminescu, I.L.Caragiale, M.Sadoveanu, T.Arghezi, L.Rebreanu). Lecţiile introductive sînt necesare, pentru că, în ele, profesorul prezintă datele şi elementele care vor ajuta la perceperea şi înţelegerea textelor literare atunci cînd se va trece la studierea operei scriitorului respectiv. Punctele orientative în prezentarea vieţii şi activităţii unui scriitor sînt:

- factorii care au contribuit la formaţia ideologică şi artistică a scriitorului (ambianţa socială, politică şi culturală în care s-a născut, a copilărit şi a trăit scriitorul, participarea lui la viaţa socială şi culturală, prieteniile sale literare, influenţele artistice suferite ş.a.).
- concepţia scriitorului despre viaţă şi literatură;
- principalele etape ale activităţii sale sociale şi literare;
- tematica operelor sale reprezentative.

In expunerea sa profesorul va comunica şi cîteva(nu multe) date cronologice legate de viaţa şi activitatea scriitorului (anul naşterii şi al morţii, anul debutului literar, anii de apariţie ai capodoperelor sale, anul sau anii în care a scris şi a condus o revistă importantă).

Scopul final al unei lecţii introductive de biografie este de a contura viu personalitatea artistică a unui mare scriitor proiectată pe fundalul epocii în care a trăit şi a creat. Sarcina aceasta dificilă cere profesorului o atentă

şi serioasă pregătire. Lecţia introductivă de biografie improvizată echivalează cu un eşec. Aceasta, pentru că în lecţiile introductive, profesorul expune, face o povestire biografică urmărind nu numai comunicare de cunoştinţe dar şi selectarea acelor date necesare înţelegerii operii, precum şi înrîurirea emoţională a elevilor. De aceea, pregătindu-se pentru o astfel de lecţie, profesorul trebuie să aleagă din materialul biliografic numai acele elemente care servesc la înţelegerea concepţiei despre artă, a scriitorului şi la o percepere mai clară a operei sau operelor acestuia, care vor fi studiate. In al doilea rînd, trebuie să caute şi să găsească materialul demonstrativ cel mai adecvat şi mai apt să intereseze sau să emoţioneze pe elevi (fotocopii de pe portrete, tablouri, ediţii ale operei scriitorului precum şi discul, magnetofonul, diafilmul). In al treilea rînd, pentru a-şi îmbogăţi şi colora expunerea, trebuie să folosească cele mai semnificative şi emoţionante citate, fie din opera scriitorului studiat, fie din a scriitorilor, criticilor şi istoricilor literari. In al patrulea rînd, pentru o astfel de lecţie, profesorul trebuie să se gîndească la procedeele grafice pe care le va folosi (scheme sau planuri scrise pe tablă), necesare sistematizării materialului prezentat. In legătură cu această ultimă preocupare în practica şcolară se foloseşte un plan cu trei sau patru coloane. Planul cu trei coloane (mai frecvent) cuprinde:

I.- etapele vieţii scriitorului.
II.- operele reprezentative pentru fiecare etapă.
III.- indicarea izvoarelor din care profesorul face citate în cursul expunerii (opera scriitorului sau opere ale altor scriitori, critici şi istorici literari.

Planul cu patru coloane cuprinde pe lîngă acestea trei şi coloana evenimentele sociale politice şi culturale ale epocii plasată după prima coloană.

Pentru a da o cît mai mare eficienţă instructivă şi educativă lecţiei introductive de biografie a unui scriitor, este bine ca ea să nu fie încadrată în tipul mixt (lecţia cu toate verigile), ci, renunţîndu-se la veriga verificarea

cunoştinţelor din lecţia precedentă, să se acorde 45 minute predării, ultimele cinci minute ale orei şcolare fiind folosite pentru fixarea cunoştinţelor comunicate. In mod obişnuit lecţia de biografie a unui scriitor se organizează în clasă. Acolo unde există case memoriale, muzee literare ş.a., acest fel de lecţie se poate desfăşura în locurile respective, desigur nu în orele de clasă, ci în una din după-amiezile care precedă ziua în care se va începe studiul operei scriitorului respectiv.

Lecţia introductivă de biografie - păstrîndu-şi structura - va căpăta un conţinut mai bogat în clasele liceului, acestei forme adăugîndu-i-se şi o a doua formă a lecţiilor introductive, lecţia de caracterizare a epocii sau a unei perioade literare.

II.- Lectia de studiere a textului literar

Studiul textului literar în clasele V-VIII se face cel mai adesea într-o singură oră; pentru textele mai ample, programa prevede însă două sau chiar trei ore. Indiferent de numărul de ore afectat studiului unui text literar, activitatea de investigare a acestuia are o desfăşurare logică pornindu-se de la pregătirea studiului textului, urmată de lectură şi de analiza literară propriu-zisă. De la abordarea textului pînă la terminarea analizei literare se parcurg următoarele etape:

1.- Pregătirea lecturii textului literar - Rostul principal al acestui prim moment sau etapă a lecţiei noi este de a capta atenţia şi interesul elevilor pentru noua bucată de lectură ce urmează a fi citită şi studiată în ora respectivă şi de asemenea, de a se crea condiţiile necesare înţelegerii textului literar. Pregătirea pentru înţelegerea textului se face, în cele mai multe cazuri prin stabilirea unei legături între conţinutul textului şi experienţa de viaţă a elevilor. Bunăoară la clasa a VI-a, înainte de a se citi fragmentul din "Vasile Porojan" de N.Alecsandri se poate organiza o scurtă discuţie avînd ca temă jocurile lor de acasă (ţurca, înălţarea zmeului, de-a puia-gaia ş a.) de care va fi vorba şi în

textul ce se va citi. Cînd textul care urmează a fi citit are un caracter descriptiv (Fragmentul din Freamăt de codru de M.Eminescu, la clasa a V-a) elevii vor fi îndemnaţi să rememoreze impresiile pe care le-au avut cu ocazia unei excursii în pădure făcută cu familia ori cu clasa. Discuţia introductivă se poate realiza şi pe baza corelaţiei cu un text literar cunoscut de elevi. Astfel, urmînd a fi citită şi studiată bucata literară "Privighetoarea" de Al.Brătescu Voineşti (la clasa a VI-a) în discuţie se va face legătura cu "Puiul" de acelaşi autor, cunoscută elevilor din clasa a V-a.

Uneori textul literar nou depăşeşte cercul de cunoştinţe şi experienţa de viaţă a elevilor. In cazul acesta, conversaţia cu clasa, adică discuţia introductivă, va fi înlocuită cu o scurtă expunere sub formă de povestire făcută de profesor. Oricare ar fi forma de stimulare a atenţiei şi interesului elevilor, ea trebuie să se limiteze numai la o introducere a elevilor în lumea şi atmosfera noii bucăţi de lectură. Este greşit a se prezenta subiectul noului text literar, pentru că, atunci cînd ajungem la lectură, constatăm că tocmai ceea ce am vrut să stimulăm,atenţia şi interesul elevilor, s-a pierdut. Unele texte în care se evocă trecutul îndepărtat au nevoie pentru a putea fi înţelese de elevi de anumite informaţii cu caracter istoric. Comunicarea unor asemenea informaţii se face pentru ca elevii să înţeleagă mai uşor aspecţele sociale şi caracteristicile epocii zugrăvite de scriitor.

De exemplu, la clasa a VII-a, înainte de lectura fragmentului "Lupta de la Vaslui" de M.Sadoveanu, este necesar ca profesorul să vorbească elevilor, pe scurt, despre epoca lui Stefan cel Mare, despre străduinţele acestuia de a închega un stat centralizat care să poată ţine piept expansiunii turceşti,despre temeiurile puterii marelui domnitor: răzăşimea şi mica boierime. După aceste informaţii elevii vor înţelege mai uşor la lectura fragmentului, de ce a luptat oastea moldoveană cu atîta vitejie şi spirit de sacrificiu şi de ce a putut Stefan cu mica sa armată să stăvilească puhoiul otoman. Comunicînd informaţiile cu caracter

istoric, e bine ca profesorul să introducă în scurta sa expunere unele cuvinte de pildă arhaisme, pe care elevii le vor întîlni în text. Folosind în expunerea sa aceste cuvinte profesorul trebuie să le şi explice (prin sinonime sau scurte perifraze) imediat după ce le-a pronunţat.

O formă a pregătirii lecturii este şi comunicarea de informaţii privind viaţa şi activitatea scriitorilor. Un astfel de moment introductiv este necesar atunci cînd elevii iau cunoştinţă de opera unui scriitor necunoscut lor. Dar chiar dacă scriitorul le este cunoscut elevilor, să spunem din clasa a V-a ei stăpînesc prea puţine date despre viaţa şi opera acestuia şi mai ales nu au cunoştinţă despre acelea necesare înţelegerii textului literar ce urmează a fi studiat. In clasele V-VII nu se face o biografie a scriitorului, ci numai o schiţă biografică care să cuprindă cîteva date privind epoca în care a trăit scriitorul, mediul în care a crescut şi şi-a desfăşurat activitatea, momente importante din viaţa sa, cîteva teme şi titluri mai de seamă din opera sa literară. In clasele mai mici (a V-a şi a VI-a) e bine ca în această schiţă biografică să se vorbească mai mult despre copilăria scriitorilor, mai apropiată prin faptele şi întîmplările ei de viaţa elevilor de clasa a V-a ori a VI-a. Schiţa biografică capătă o deosebită culoare dacă profesorul foloseşte şi material ilustrativ (portrete, tablouri ş.a). In sfîrşit, în cadrul schiţei biografice, elevii sînt îndemnaţi a arăta ce opere ale scriitorului respectiv cunosc; li se recomandă spre lectură alte opere ale acestui scriitor.

Cele mai multe texte literare folosite în şcoală cuprind multe cuvinte necunoscute elevilor. Pentru cele mai multe texte explicarea acestor cuvinte se face în cursul analizei textului. Sînt unele texte însă care cuprind cuvinte vechi, neologisme, cuvinte tehnice în aşa număr încît este necesară explicarea cîtorva în momentul introductiv. De aceea o altă formă a pregătirii lecturii este activitatea de explicare a cuvintelor, necunoscute. Ne vom opri nu numai la acele cuvinte care nu sînt explicate în subsolul paginii şi care dacă n-ar fi explicate din capul locului ar constitui o piedică pentru elevi în înţelegerea textului. Explicarea cuvin-

telor în momentul introductiv se deosebeşte de aceea care se face în cursul analizei literare prin faptul că în acest moment cuvintele sînt explicate în cadrul unei povestiri sau comunicări pe cînd în momentul studierii textului, fiind mai mulţi termeni de explicat, cuvintelor li se dă corespondentul semantic prin sinonimie sau perifraze aşa cum se procedează la traducerea unui text de limbă străină.

Pentru unele texte o formă a activităţii pregătitoare este încadrarea fragmentului (ce se va studia) în opera din care face parte. Aceasta se face prin prezentarea subiectului întregii opere de către profesor. Bunăoară la clasa a VIII-a, înainte de lectura fragmentelor din "Pădurea spînzuraţilor" de L.Rebreanu, profesorul prezintă, în linii mari, subiectul întregului roman.

După momentul introductiv de pregătire, urmează abordarea textului prin lectura acestuia în clasă.

2.- Lectura integrală a textului reprezintă prima lectură a acestuia şi are rostul de a da o viziune de ansamblu asupra operei literare, ajutînd totodată pe elevi să sesizeze ideea ei generală şi chiar unele frumuseţi stilistice. Această primă lectură o face întotdeauna profesorul. Lectura profesorului nu trebuie să fie improvizată, profesorul se pregăteşte pentru a ajunge la o lectură inteligentă, nuanţată, care să fie un model pentru elevi, dar şi, într-o anumită măsură, începutul interpretării textului literar. O lectură expresivă echivalează cu jumătate de analiză literară. Nu e suficient însă ca numai profesorul să citească expresiv; el trebuie să se străduiască a forma acest fel de citire şi la elevi. Începînd cu clasa a V-a în vederea formării unei lecturi expresive, trebuie de la începutul anului, să se facă repetate exerciţii de ortoepie, adică de pronunţare corectă a sunetelor şi de accentuare justă a cuvintelor. Totodată ei trebuie deprinşi să respecte în mod strict semnele de punctuaţie şi să dea o intonaţie adecvată propoziţiilor exclamative şi interogative. Asigurîndu-se corectitudinea ortoepică şi gramaticală a citirii, se poate

păşi mai departe la însuşirea tehnicii citirii expresive. Este vorba de o însuşire conştientă a acestei tehnici, de aceea, profesorul va arăta elevilor care sînt condiţiile expresivităţii citirii. Din capul locului trebuie lămurită noţiunea de ton fundamental. Tonul fundamental este inflexiunea pe care o dăm vocii în concordanţă cu conţinutul ideologic şi afectiv al textului literar. Pentru găsirea tonului fundamental just cititorul trebuie să încerce, pe cît posibil a se substitui scriitorului pentru a gîndi şi a simţi ca el. Tonul fundamental în care se va citi poezia "Mai am un singur dor" de M.Eminescu, trebuie să fie un ton elegiac, trist, pentru că şi conţinutul emoţional al poeziei are o coloratură minoră. Tonul fundamental în care se va citi partea a doua a "Scrisorii III" de M.Eminescu trebuie să fie un ton de dispreţ şi de indignare, pentru că şi conţinutul afectiv al acestei părţi a poeziei are această tonalitate. In citirea unei opere de dimensiuni mai mari şi, în genere, în operele dialogate, tonul fundamental poate varia în funcţie fie de starea sufletească a scriitorului, fie de felul în care îşi exprimă gîndurile şi sentimentele un personaj sau altul. Tabloul de la sfîrşitul Scrisorii III se va citi pe un ton calm, pentru că şi în sufletul poetului s-a înstăpînit calmul după participarea cu toată fiinţa sa la zbuciumul şi freamătul luptei. In lectura convorbirii dintre Mircea şi Baiazid trebuie, constant , să alterneze două tonuri fundamentale: tonul arogant, dispreţuitor, al lui Baiazid, în opoziţie cu tonul modest, liniştit, dar hotărît al lui Mircea. In citirea fabulelor, altul trebuia să fie tonul povestitorului în partea narativă a fabulei şi altul tonul fiecărui personaj în partea dialogală a textului. In foarte multe cazuri, elevii care nu cunosc acest procedeu al citirii expresive citesc pe acelaşi ton egal şi monoton întreg textul. Ba, deseori, adoptă un ton diametral opus conţinutului ideologic şi emoţional al textului. Si nu numai la noi. Iată, găsim, în excelenta lucrare a lui M.Roustan, reprodusă următoarea apreciere a unei comisii de examen asupra felului în care un candidat a interpretat o operă literară:

„Un candidat, care explicase pe un ton lamentabil o

fabulă foarte veselă a lui La Fontaine, întrebat asupra impresiei pe care i-a făcut-o, răspunse pe acelaşi ton lugubru: "E foarte amuzantă". Si se conchide: "Ei bine, dacă bucata este amuzantă, amuzaţi-vă pentru a ne amuza şi pe noi; dacă este emoţionantă, emoţionaţi-vă, pentru a emoţiona şi pe alţii, dacă este un tablou nu ne veţi face să-l vedem decît dacă l-aţi văzut voi mai înainte"[5].

O lectură expresivă reclamă nu numai găsirea tonului fundamental just, dar şi respectarea pauzelor, a pauzelor gramaticale şi a celor logice. Pauzele gramaticale sînt indicate de semnele de punctuaţie: virgula, punctul şi virgula, punctul şi punctele de suspensie. Pauzele gramaticale sînt frecvent folosite în scopuri artistice de către poeţi şi prozatori pentru a izola şi astfel a scoate în evidenţă unul sau mai multe elemente ale compoziţiei operei literare. Iată de pildă, cum foloseşte, cu efecte artistice indiscutabile, punctele de suspensie Gr.Alexandrescu în "Umbra lui Mircea":

"Este ceasul nălucirii, un mormînt se dezveleşte
O fantomă-ncoronată din el iese... o zăresc
Iese... vine către ţărmuri... stă... în preajma ei priveşte
Rîul înapoi se trage.. munţii vîrful îşi clătesc "

Prin pauzele impuse de punctele de suspensie, cuvintele şi grupele de cuvinte se distanţează şi în felul acesta se dă relief fiecărei mişcări sau atitudini a fantomei.

"Iese... vine către ţărmuri...stă... în preajma ei priveşte.....

Pauzele logice nu sînt indicate prin semne de punctuaţie. Ele se fac după anumite cuvinte pentru a scoate în evidenţă ideile esenţiale ale unei propoziţii sau fraze. In fragmentul "Reşiţa" (clasa a VI-a) Geo Bogza vorbind despre mîndria şi cutezanţa oţelarilor îi aseamănă cu vulturii, scriind:

"Sînt vulturii erei noastre industriale"

---

5) M.Roustan: Précis d'explication française, p.22 - Librairie classique Delaplane, f.a.

In această propoziţie, pauza logică trebuie făcută după cuvîntul "vulturii" pentru a sublinia metafora exprimată prin acest cuvînt.

Un rol deosebit în citirea expresivă îl are accentul logic adică accentul care se pune pe unul sau mai multe cuvinte din propoziţie sau frază pentru a evidenţia fie gradarea sentimentului, fie un anumit mijloc stilistic folosit de scriitor.

In strofa finală a pastelului "Iarna" de V.Alecsandri:
"Dar ninsoarea încetează, norii fug, doritul soare
Străluceşte şi dezmiardă, oceanul de ninsoare.
Iat-o sanie uşoară care trece peste văi.,.
In văzduh voios răsună clinchete de zurgălăi".

accentele logice trebuie puse pe cuvintele subliniate "dorit" şi "voios", pentru că ele ne vorbesc despre starea sufletească a poetului care a evoluat de la încrîncenarea pe care i-o provoacă "cumplita iarnă" la starea de seninătate şi bună dispoziţie pe care i-o provoacă apariţia soarelui, sursă a căldurii şi a vieţii, precum şi zvonul de zurgălăi, care în "întinderea pustie" acoperită de giulgiul alb al zăpezii, aduce o notă însufleţitoare.

In versul din "Impărat şi proletar":
"Ei tot şi noi nimica"

accentele logice puse pe cuvintele subliniate scot în relief antiteza, deci un procedu stilistic.

O mare importanţă în citirea expresivă a versurilor, dar şi a prozei, o prezintă ritmul. Este vorba de accelerarea sau încetinirea vorbirii în funcţie de tonul fundamental al textului, de modurile de expunere folosite, de indicaţiile autorului (în operele dramatice). O doină de jale sau o elegie se va citi într-un ritm lent; dimpotrivă o poezie ca "Un duel" de G.Topîrceanu cere un ritm viu. In piesele de teatru, autorii indică, între altele şi ritmul vorbirii actorilor. Iată, de pildă, Caragiale în "O scrisoare pierdută":

Caţavencu
(ştergîndu-se repede la ochi şi remiţîndu-se d-odată; cu

tonul brusc, vioi şi lătrător).

"Fraţilor, mi s-a făcut o imputare şi sînt mîndru de aceasta! O primesc! Mă onorez a zice că o merit!...(foarte volubil). Mi s-a făcut imputarea că sînt foarte, că sînt prea, că sînt ultraprogresist... că sînt liber-schimbist... că voi progresul cu orice preţ (scurt şi foarte retezat). Da, da, da, trei ori da!"

Lectura integrală, lectura model a profesorului trebuie urmărită de elevi atît vizual cît şi auditiv adică cu ochii pe manual şi cu urechea la profesor; în felul acesta, textul este perceput prin doi analizatori. Nu este îngăduit ca, profesorul întrerupîndu-şi lectura, să explice unele cuvinte şi expresii, iar apoi s-o reia pentru că, prin aceste întreruperi, se diminuează ori se anulează efectul, înrîurirea pe care lectura propunătorului o urmăreşte. Este, de asemenea greşită recomandarea ca, în timpul lecturii model, elevii să sublinieze cuvintele şi expresiile necunoscute, deoarece, în loc să fie atenţi la ceea ce cuprinde textul ca fond şi formă, ei devin vînători de material lexical necunoscut. Cînd profesorul are o dicţiune defectuoasă - şi numai în cazul acesta - poate fi folosit la lectura integrală elevul care citeşte cel mai corect şi mai expresiv sau atunci cînd există materialul necesar, pot fi folosite discul sau banda de magnetofon cu înregistrări ale unor actori de prestigiu sau ale unor scriitori care sînt sau au fost neîntrecuţi interpreţi ai textelor literare (M.Sadoveanu).

După lectura model, se face întotdeauna o scurtă conversaţie de orientare (două, trei întrebări) cu scopul de a se verifica în ce măsură au fost elevii atenţi la lectură: dacă reţin cu exactitate titlul exact al operei citite şi al autorului (dacă aceşte date nu au fost scrise pe tablă) şi dacă au înţeles, în linii mari, ceea ce s-a comunicat prin textul citit. Astfel, după lectura model a fragmentului din Scrisoarea III de M.Eminescu se pot pune următoarele întrebări: 1)Despre cine se vorbeşte în această poezie?
2)De ce a invadat Baiazid Ţara Românească?
3)Cum se termină ciocnirea dintre români şi turci?

După lectura integrală şi conversaţia de orientare urmează:

3.- Studierea textului - In această etapă se aprofundează conţinutul textului literar, se caracterizează personajele şi se studiază mijloacele artistice (compoziţionale şi stilistice). Totodată, în această etapă se urmăreşte constant, îmbogăţirea şi nuanţarea vocabularului elevilor şi formarea deprinderii lor de a interpreta un text literarşi de a-l reproduce într-un mod de expresie personal. Toate aceste sarcini se realizează prin următoarele activităţi:

a.- lectura textului pe unităţi logice; 1
b.- întocmirea planului; 2
c.- reproducerea textului; 3
d.- caracterizarea personajelor; 4
e.- studierea formei artistice 5

Lectura textului pe unităţi logice reprezintă a două citire, o citire analitică a textului. Această a doua lectură o fac elevii. Profesorul, care a studiat acasă textul şi l-a împărţit în unităţi cuprinzînd o idee închegată, pune pe rînd elevi care au formată tehnica lecturii să citească unităţile respective. Elevii cu citire defectuoasă nu vor fi folosiţi în acest moment al studierii textului pentru că ar ţine în loc desfăşurarea lecţiei. Se recomandă ca o unitate logică să fie citită de un singur elev; dacă se împarte o unitate la mai mulţi elevi se ştirbeşte mult din claritatea percepţiei textului, din cauza variaţiei de ton şi de ritm a diverşilor cititori. După lectura fiecărei unităţi se face explicarea cuvintelor necunoscute, a cuvintelor cu sens figurat, a zicerilor tipice limbii noastre şi a sintagmelor cu valoare poetică. Cuvintele care, în genere, trebuie explicate sînt: arhaismele, provincialismele, neologismele, termenii tehnici şi uneori, chiar termeni de argou. Cele mai multe dintre aceste cuvinte sînt explicate în manual; rămîn totuşi unele neexplicate, sarcina aceasta revenind profesorului. Cuvintele sînt explicate prin sinonime sau prin perifază şi sînt scrise la tablă împreună cu sensurile lor numai acelea menite a intra în vocabularul activ al elevilor. Celelalte (arhaismele, provincialisme, unele neologisme, termenii tehnici şi de orgou) care se găsesc. Explica-

rea cuvintelor nu trebuie să apară cu o activitate ruptă de text, ea trebuie integrată ca o parte a analizei literare,avînd rostul de a elucida unele aspecte ale conţinutului şi mijloacelor artistice ale operei literare,profesorul trasează elevilor sarcina de a trece materialul lexical explicat într-un carnet vocabular: se trece întîi cuvîntul împreună cu sensul sau sensurile lui şi apoi acelaşi cuvînt încadrat într-un context. Materialul acesta din carnetele vocabular trebuie activizat mereu în temele scrise, în reproducerea conţinutului operelor literare, în compuneri. După explicarea cuvintelor se discută cu elevii, pe rînd, conţinutul fiecărei unităţi.

Întocmirea planului este o activitate strîns legată de cea precedentă şi, de fapt, desfăşurîndu-se paralel cu aceasta în sensul că după discutarea conţinutului unităţii, elevii, ajutaţi de profesor formează "ideea" unităţii respective care se scrie pe tablă şi în felul acesta se încheagă treptat planul de "idei" al textului literar. "Ideea reprezintă forma cea mai concentrată a conţinutului unei unităţi. Formularea ideilor trebuie să se facă sub formă de propoziţii enunţiative sau exclamative sau sub formă de fraze scurte. Nu se admit, fiind contrare spiritului limbii noastre, formulările în care în locul predicatului apar infinitive lungi substantivale ca, de exemplu:

Mergerea lui Nică la tîrg.

In formularea "ideilor" se mai pot folosi şi titluri asemănătoare acelora puse de către scriitori în fruntea capitolelor. Formularea "ideilor" sub formă de titluri e potrivită mai ales la textele descriptive. De exemplu pentru pastelul "Noapte de vară"de G.Coşbuc putem formula următoarele "idei" (tablouri).

1.- Amurgul
2.- Întoarcerea ţăranilor de la muncă
3.- Înnoptarea
4.- Răsăritul lunei

Activitatea de întocmire a planului de "idei" al textului începe în clasa a V-a şi se continuă în clasele următoare. In clasa a V-a elevii învaţă să întocmească planul simplu, adică planul care cuprinde numai "idei" principale. Planul simplu poate fi dezvoltat atît oral cît şi în scris sub formă de rezumat.

Iată, de exemplu, cum se prezintă planul simplu al schiţei "Luptătorii" de Emil Gîrleanu (manualul de clasa a V-a).

Luptătorii

de Emil Gîrleanu

1.- Doi cocoşi, unul alb şi altul negru, erau vecini şi duşmani de moarte.

2.- Intr-o frumoasă zi de primăvară, cei doi cocoşi, înconjuraţi de găini, ies la urmat pe un tăpşan din jurul casei.

3.- Intre cei doi cocoşi începe o luptă aprigă.

4.- Fiind la fel de voinici, lupta se termină fără a fi învins vreunul.

In clasa a VI-a, elevii învaţă întocmirea planului complex precum şi a planului de dezvoltare a acţiunii, astfel zis planul subiectului. Planul complex, pe lîngă "idei" principale cuprinde şi "idei" secundare. Iată cum se prezintă planul complex al Scrisorii III (fragment din manualul clasei a VI-a).

Scrisoarea III

(fragment) de Mihai Eminescu

1.- Oastea turcească intră în Tara Românească.

a.- Puhoiul de ieniceri şi spahii îşi aşează tabăra la Rovine.

b.- In faţa lui Baiazid, sultanul turcilor, se înfăţişează un sol al lui Mircea, domnul Tării Româneşti.

2.- Intîlnirea dintre Mircea şi Baiazid.

a.- Baiazid priveşte pe Mircea cu semeţie şi dispreţ.

b.- Domnitorul îi răspunde cu modestie dar cu hotărîre.

c.- Baiazid evocă victoriile sale şi îl desconsideră pe Mircea.

d.- Domnitorul român îi răspunde că el îşi apără ţara, legea şi neamul şi de aceea nu se înfiorează de spaima lui Baiazid.

3.- Lupta dintre oastea românească şi cea turcească.

a.- din umbra codrului iese la luptă oastea românească.

b.- atacul călăreţilor români e nimicitor.

c.- Baiazit turbează de mînie văzîndu-şi oastea spulberată.

d.- armia română împinge spre Dunăre resturile armatei turceşti.

Iată acum şi un plan de dezvoltare a acţiunii sau plan al subiectului operei literare, care cuprinde următoarele puncte: expoziţiunea, intriga, desfăşurarea acţiunii, punctul culminant, deznodămîntul.

Mînăstirea Argeşului

I.- Expoziţiunea

Pe valea Argeşului, Negru Vodă însoţit de lo calfe de zidari în frunte cu meşterul Manole caută un loc pentru a zidi o mînăstire.

II.- Intriga (începutul acţiunii)

Găsind locul potrivit, vodă porunceşte meşterilor zidari să se apuce de lucru.

III.- Desfăşurarea acţiunii

- Meşterii se apucă de lucru
- Tot ce zidesc ei ziua, se surpă noaptea.
- Domnul îi ameninţă că îi va zidi în temelii.
- Meşterul Manole împărtăşeşte tovarăşilor săi visul pe care l-a avut şi se hotărăsc cu toţii să zidească de vie pe cea dintîi soţie sau soră ar veni la ei.
- Cea care soseşte întîi este soţia meşterului Manole, Ana.

IV.- Punctul culminant

- Manole, înfrîngîndu-şi durerea, o zideşte pe Ana în zid şi astfel izbuteşte să termine mînăstirea.

V.- Deznodămîntul

Meşterii lăsaţi de domn pe acoperiş fără schele, îşi fac aripi de şindrilă, se aruncă în gol şi pier.

Pentru întocmirea planului de idei al operei literare se folosesc în practica şcolară două procedee:

1.- Profesorul formulează singur "ideile" şi scrie la tablă planul textului. Sarcina elevilor este de a delimita în text fragmentele care cuprind fiecare idee.

2.- Profesorul delimitează părţile textului, apoi îi pune pe elevi să citească oprindu-i la sfîrşitul unui fragment. Sarcina elevilor este acum de a formula "ideea" principală a fragmentului.

Activitatea de întocmire a planurilor este în clasele V-VIII una dintre formele principale de interpretare a textelor literare. Planul îi ajută pe elevi să înţeleagă structura compoziţională a operei, îi ajută să reproducă corect conţinutul acesteăa şi îi ajută la lecţiile de compunere. Intocmirea de planuri nu trebuie însă să devie o activitate mecanică aplicată fără descernămînt tuturor operelor literare. Uneori planul nu este necesar. Poeziile lirice (în afară de pastel) nu au nevoie de plan pentru a fi analizate. Planul ar distruge caracterul emoţional al textului. Pentru poeziile lirice este suficientă sesizarea sensului lor general, accentul în analiză căzînd pe explicareaimaginilor artistice şi a mijloacelor stilistice.

Reproducerea textului - are ca scop principal dezvoltarea vorbirii elevilor în sensul îmbogăţirii vocabularului lor, dar şi în sensul formării deprinderii unei expuneri logice şi cursive. In plus, reproducerea conţinutului textului mai are rostul de a reface unitatea textului care fusese fărămiţată în etapa citirii şi analizei pe fragmente. Prin urmare, reproducerea orală integrală a textului este o operaţie de sinteză care urmează operaţie de analiză. O bună reproducere orală a unui text literar trebuie să satisfacă următoarele cerinţe:

- conţinutul reproducerii să corespundă, în esenţă, conţinutului textului;
- reproducerea să evite digresiunile şi pierderea în amănunte inutile;
- reproducerea să nu fie făcută numai cu vorbele elevului, ci să fie argumentată prin introducerea unor versuri sau chiar pasaje în proză din textul reprodus, pentru a se integra în vorbirea elevilor elemente ale limbajului plastic şi figurat.

Reproducerea orală a textelor narative simple şi de mică întindere se poate face imediat după conversaţia de orientare (de exemplu fragmentul "La Broşteni" de Ion Creangă -

manualul de clasa a VI-a). Cel mai adesea însă, reproducerea orală se face după întocmirea planului, punctele acestuia servind eleviloc ca jaloane pentru alcătuirea expunerii.

Reproducerea textului poate fi amănuntită sau concisă. In clasele a V-a şi a VI-a elevii care au o memorie foarte plastică la această vîrstă, au tendinţa de a povesti pe larg punînd pe acelaş plan amănuntele şi esenţialul. Dar se pot şi trebuie să se facă şi reproduceri amănunţite bune, adică expuneri bogate, cursive în care ierarhia între principal şi detaliu să fie respectată. In reproducerile amănunţite elevii se călăuzesc după plan şi anume după planul complex sau după planul subiectului. Reproducerea concisă este mai greu de realizat. Ea cere din partea elevilor priceperea de a deosebi ceea ce este principal de ceea ce este episodic şi de a reproduce numai linia principală a acţiunii textului narativ. O mare dificultate în activitatea reproducerilor orale este faptul că manualele cuprind nu numai texte narative (pe care elevii le reproduc relativ uşor datorită faptului că astfel de texte au un subiect) ci şi texte dramatice, descriptive şi lirice propriu-zise. Mai mult, chiar textele epice nu cuprind numai naraţiune ci şi descriere şi dialog, cum sînt de exemplu, aproape toate textele din opera lui M.Sadoveanu. Puşi în faţa unui asemenea text elevii urmăresc în reproducere numai firul epic, ocolind pasajele descriptive şi dialogate. Mai ales reproducerea pasajelor descriptive sau a textelor integral descriptive apare ca un obstacol insurmontabil pentru elevi. De aceea, înainte de a se trece la reproducerea textelor pur descriptive (pastelurile), profesorul va folosi texte narative cu pasaje descriptive şi îi va îndruma pe elevi ca în povestirea acţiunii textului să nu facă abstracţie de pasajele descriptive, ci să le introducă în expunerea lor după ce le-au memorat.

Textele dialogate nu ridică prea mari piedici în reproducere, pentrucă asemenea celor narative ele au un subiect şi personaje. Ele pun însă problema dacă în reproducere să se păstreze vorbirea directă din text sau să se folosească vorbirea indirectă. In practica şcolară s-au dat

mai multe soluţii acestei probleme:

- în povestirea subiectului unui text dialogat e introdus şi dialogul dintre personajele principale;
- dialogul (vorbire directă) e transformat în vorbire indirectă.
- în reproducere povestirea e împletită cu citirea pe roluri a unor părţi din scenele mai importante.

Conţinutul textelor lirice nu poate fi reprodus prin povestire, pentru că ele nu au nici subiect, nici personaje. Poeziile lirice intime ca de pildă, elegia, dar şi unele poezii aparţinînd liricii cetăţeneşti ca oda şi imnul se analizează împletind interpretarea cu versiuni din text. Reproducerea la astfel de poezii e înlocuită cu memorarea şi recitarea întregului text. Recitarea poate fi înlocuită cu o nouă lectură expresivă făcută de elevi. Poezia lirică socială, de ex. "satira" se reproduce, însă nu sub formă de naraţiune, ci sub forma unui grup de idei fundamentat pe atitudinea scriitorului faţă de obiectul operei respective. Poezia lirică descriptivă, ca şi cea socială, nu se reproduce sub formă de povestire, ci sub forma unei expuneri care să îmbine aspectul descris cu starea sufletească a poetului. Unele poezii lirice au şi un fir epic ca de ex."Lidice" de E.Jebeleanu. Reproducerea conţinutului acestui fel de poezii lirico-epice se face ca la textele narative, dar se scoate în evidenţă şi aspectul emoţional al conţinutului.

Reproducerea textului este o activitate importantă şi frecvent folosită în clasele V-VIII. In practica şcolară însă această activitate s-a şablonizat şi schematizat. Conducîndu-se după plan, în locul unei expuneri legate, cursive şi colorate, elevii dezvoltă separat fiecare punct al planului, astfel că ceea ce rezultă nu e o expunere închegată, ci o îngrămădire de propoziţii şi fraze de sine stătătoare. De aceea, pentru a se evita schematismul şi şablonizarea (reproduceri în formă narativă făcute la persoana a treia) se recomandă a fi folosite forme cît mai variate ale reproducerii şi anume:

- elevul să se substituie scriitorului sau să-şi imagineze că a fost martor la întîmplarea povestită în text;

- în povestirile scrise la persoana I-ă să se înlocuiască persoana I-ă cu persoana a III-a;

- în reproducerea textelor cu o acţiune complexă să se urmărească numai un fir al acţiunii legat de un anumit personaj.

Orice procedeu se va folosi, scopul urmărit trebuie să fie acela de a înlătura reproducerile stereotipe şi monotone şi de a tinde ca şi la lectură spre o reproducere expresivă.

Caracterizarea personajelor ocupă un loc central între activităţile de studiere a operelor epice şi dramatice. Şi pe drept cuvînt! Prin personaje scriitorul îşi exprimă mesajul său etic şi estetic, atitudinea sa faţă de problemele vieţii. Personajele reprezintă în planul ficţiunii artistice pe oameni reali şi relaţiile dintre ei. Acţiunea unei opere determinată de faptele şi comportarea personajelor dă iluzia vieţii reale sau, altfel zis reprezintă o zugrăvire veridică a acestei vieţi. Prin urmare elevii citind şi studiind o operă literară şi cu precădere, studiind personajele îşi pot da seama de ce e bine şi ce e rău în viaţa reală. Apreciind şi îndrăgind personajul exemplar, eroul, ei îşi formează conştiinţa morală şi îşi dezvoltă cele mai nobile sentimente. In aceasta constă deosebita valoare instructiv-educativă a caracterizării personajelor.

Activitatea de studiere a personajelor - într-o formă simplă - începe în clasa a VI-a. Totuşi încă din această clasă trebuie să li se arate elevilor mijloacele pe care le folosesc scriitorii pentru realizarea artistică a unui personaj. Aceste mijloace sînt: a) acţiunile personajului; b) comportarea şi felul lui de a vorbi; c) relaţiile personajului caracterizat cu alte persoraje; d) caracterizarea directă făcută de autor; e) atitudinea scriitorului faţă de personajul studiat. Desigur nu vom întîlni niciodată folosite în aceeaşi operă toate aceste procedee. In unele opere personajul e conturat prin faptele şi comportarea sa, în altele personajul este portretizat de către autor sau de către alt personaj ş.a.m.d. Este vorba de caracterizarea individuală a unui personaj, cea mai frecventă formă de caracterizare în

cadrul predării lecturii literare. O bună caracterizare individuală trebuie să tindă a fi un portret al personajului respectiv. In practica şcolară însă, cele mai multe caracterizări individuale apar ca simple scheme de trăsături morale, uneori şi fizice. In adevăr, în realizarea caracterizării se porneşte de la scoaterea în evidenţă a unor trăsături, motivate de faptele, comportarea, gîndurile şi vorbele personajului. Dar atît nu ajunge. Trebuie să se meargă mai departe integrîndu-se caracterizarea în acţiunea operei, ajungîndu-se astfel la faza de sinteză a caracterizării,portretul personajului şi la relevarea atitudinii scriitorului faţă de personaj. Prin urmare, etapele întocmirii unei caracterizări individuale ar fi următoarele:

a.- scoaterea în evidenţă, pe rînd, a trăsăturilor principale ale personajului;

b.- motivarea acestor trăsături cu materialul faptic al operei;

c.- realizarea portretului personajului pe baza trăsăturilor sale şi a acţiunii operei;

d.- stabilirea atitudinii scriitorului faţă de personaj.

Cînd textul literar oferă datele necesare, în caracterizarea individuală a unui personaj mai trebuie incluse următoarele puncte:

1.- timpul, epoca istorică în care este prezentat personajul;

2.- apartenenţa lui de clasă şi rolul lui în viaţa socială;

3.- mediul social în care trăieşte şi acţionează personajul;

4.- relaţiile cu celelalte personaje.

Pentru exemplificare, să caracterizăm pe Goe din schiţa"D-l Goe" de I.L.Caragiale:

Goe
(caracterizare)
Analiza:
1.- Goe e un copil rău crescut şi răsfăţat

Scanned with OKEN Scanner

Deducem aceste trăsături pe baza atitudinii faţă de mama sa, de mam'mare şi de ceilalţi oameni cu care vine în contact.

2.- Goe nu are nici măcar instrucţia minimă pe care se presupune că trebuie s-o aibă un elev de vîrsta lui.

Aceasta se vede din modul defectuos în care pronunţă unele cuvinte ("mariner")

3.- Goe e obraznic şi "tiran" faţă de ai săi şi faţă de străini.

Trăsăturile acestea se desprind din vorbele adresate mamei şi bunicii sale ("Negi că sînteţi proaste amîndouă"?) precum şi tînărului politicos, ele se desprind, de asemenea din tonul de comandă pe care îl foloseşte copilul între ai săi şi în lume.

4.- Goe, asemenea acelora în mijlocul cărora a crescut, e necinstit.

Trăsătura aceasta se desprinde din faptul că după ce a tras semnalul de alarmă, ca să nu plătească amenda, se preface că doarme împreună cu mam'mare.

Sinteza:
Caragiale prezintă în schiţa "D-l Goe" figura copilului cu educaţie proastă din vremea sa. Răzgîiat de mamiţica, mam'mare şi tanti Miţa el ştie că din partea familiei trebuie să se aştepte numai la laude şi recompense, orice inprăvi nepermise ar face. Rămînînd repetent, i se cumpără un frumos costum de marinar şi e dus în plimbare la Bucureşti; pierzîndu-şi pălăria cu biletul e alintat şi sărutat; trăgînd semnalul de alarmă e sfătuit să se prefacă că doarme. Ingăduinţa aceasta vinovată a familiei îl face pe Goe să creadă că poate fi obraznic şi "tiran" nu numai cu ai săi, dar şi în lume. Aşteptînd în gară trenul pentru Bucureşti, Goe "cu un ton de comandă, zice încruntat: - Mam'mare! de ce nu mai vine?...Eu vreau să vie!" Cînd îi zboară pe fereastră pălăria cu biletul, Goe zbiară bătînd din picioare: - Să oprească!" Tînărului de treabă care îi dă un sfat bun i se adresează obraznic: "-Ce treabă ai tu, urîtule?" Infumurării, prostiei şi obrăzniciei de care dă dovadă Goe i se adaugă necinstea aşa cum bine se vede din finalul schiţei: "Cine? cine a tras manivela? Mam'mare doarme în fundul cupeului cu puişorul în braţe".

Atitudinea scriitorului faţă de personaj - Caragiale are o atitudine ironică şi dezaprobatoare faţă de personajul său.

In legătură cu atitudinea scriitorului faţă de personaje şi, în genere, faţă de aspectele de viaţă oglindite artistic într-o operă literară se stabileşte mesajul operei respective. In cazul de faţă, mesajul schiţei "Dl.Goe" este următorul: Copiii şi cu atît mai mult oamenii maturi lipsiţi

de educaţie merită dispreţul şi ironia noastră.

In afară de caracterizările individuale, mai rar se folosesc caracterizările comparative prin care se studiază paralel două personaje cu trăsături asemănătoare sau trăsături contrastante. In schiţa "Dl.Goe", mam'mare, mamiţica şi tanti Miţa au trăsături asemănătoare; în „Scrisoarea III" de M.Eminescu, Mircea şi Baiazid au trăsături contrastante. Primele caracterizări făcute în clasă e bine să folosească personaje cu trăsături contrastante, pentru că stînd în antiteză individualitatea fiecărui personaj apare mai clar conturată. Caracterizarea comparativă se poate realiza în două moduri:

1.- se stabileşte o trăsătură a unui personaj şi apoi, imediat, trăsătura contrastantă a celulalt personaj;

2.- se face întreaga caracterizare a primului personaj şi apoi, în aceeaşi ordine, caracterizarea celuilalt personaj. Pentru a sublinia mai bine, punct cu punct, procedeul logic al comparaţiei, pe care îl folosim, e de preferat primul procedeu. Se procedează din capul locului ca şi la caracterizarea individuală, adică se stabilesc trăsăturile de caracter, care se motivează cu materialul faptic al operei, se întocmeşte portretul celor două personaje (sinteza) şi se stabileşte atitudinea scriitorului faţă de ambele personaje. Pentru exemplificare, să caracterizăm comparativ cele două personaje din „Scrisoarea III" de M.Eminescu. Vom folosi tabla pe care o vom împărţi în două, pentru următorul plan:

Mircea şi Baiazid
(Caracterizare comparativă)

Mircea	Baiazid
1. E modest şi simplu "şi s-apropie de cort/ Un bătrîn atît de simplu după vorbă, după port"	1. E îngîmfat şi arogant "Am venit să mite-nchini/ De nu, schimb a ta coroană într-o ramură de spini"
2. Are mîndria situaţiei şi răspunderii sale "căci moşneagul ce priveşti/ Nu e om de rînd, el este Domnul Tării Românesti"	2. Are trufia cuceritorului "Fulgerele adunat-au contra fulgerului care/In turbarea-i furtunoasă a cuprins pămînt şi mare".

3. Îşi iubeşte ţara şi poporul
"Eu?Îmi apăr sărăcia,şi nevoile şi neamul"
4. "E încrezător în forţele poporului
"Şi de aceea tot ce mişcă-n ţara asta,rîul,ramul/
Mi-e prieten numai mie,iară ţie duşman este"
5. E viteaz în bătălie
"Mircea însuşi mînă-n luptă vijelia-ngrozitoare/
Care vine,vine,calcă totul în picioare

3. Disprețuiește popoarele mici
"a privi gîndeşti că pot/
"Ca întreg Aliotmanul să se-mpiedice de-un ciot?"
4. Crede că armata sa e invincibilă.
"Tot ce stă în umbra crucii, împăraţi şi regi s-adună/
Să dea piept cu uraganul ridicat de Semilună"
5. Nu participă la bătălie decît cu furioase îndemnuri.
"In zadar striga-mpăratul ca şi leul în turbare

(In motivarea trăsăturilor personajelor s-au folosit citate din text. Procedeul citatelor e recomandabil atunci cînd un text literar îţi poate oferi, ca acesta, materialul necesar caracterizării).

După efectuarea caracterizării cu ajutorul comparaţiei se trece la sinteză, adică la portretizarea sumară a celor două personaje şi la stabilirea atitudinii poetului faţă de Mircea şi Baiazid. In încheiere, cum s-a mai spus, se stabileşte mesajul "Scrisorii III" (prima parte): In războaiele drepte de apărare a patriei, dragostea de ţară şi de libertate a poporului se ridică ca un zid în faţa invadatorilor.

Pe lîngă caracterizarea individuală şi comparativă,în practica şcolară se foloseşte, uneori,şi caracterizarea de grup, atunci cînd textul literar cuprinde nu numai personaje individuale, ci şi un personaj colectiv. In povestirea "Sobieski şi românii" pe lîngă personajele individuale :Sobieski, Iablonovski şi Potoţki, există personajul colectiv al plăieşilor, apărători ai Cetăţii Neamţu.

Caracterizarea unui personaj colectiv se face astfel:

- se stabilesc timpul, locul şi împrejurarea sau împrejurările în care este prezentat grupul de către scriitor;
- se arată apartenenţa de clasă a grupului, componenţa lui, rolul lui în acţiunea operei ca oglindire a rolului lui în viaţa socială;
- se indică raporturile grupului cu personajul sau personajele principale;
- se evidenţiază trăsătura morală comună care leagă strîns pe toţi membrii grupului;

- se precizează atitudinea scriitorului faţă de grup.

Urmînd planul de mai sus, să facem caracterizarea de grup a personajului colectiv al plăieşilor din povestirea istorică "Sobieski şi românii" de C.Negruzzi.

Plăieşii
(Caracterizare de grup)

Pe la 1686, armata poloneză în frunte cu regele Sobieski retrăgîndu-se prin Moldova spre patrie, ajunge în faţa Cetăţii Neamţu. Această cetate era apărată de nouăsprezece plăieşi. Plăieşii erau ţărani ostaşi însărcinaţi cu paza cetăţilor de la munţi şi a graniţelor Moldovei spre Ardeal. Plăieşii, deşi foarte puţini, sînt puşi în situaţia de a înfrunta o mare armată condusă de viteazul rege Sobieski, care salvase Viena de asediul turcilor. La cererea regelui polonez de a preda cetatea, conducătorul plăieşilor răspunde parlamentarului:"Cetatea n-avem de gînd să i-o dăm cu una cu două .."înfruntînd astfel pe eroul de la Viena şi puternica sa oaste. In lupta care urmează şi care durează cinci zile se evidenţiază trăsătura comună care leagă pe cei nouăsprezece plăieşi. Aceasta e dragostea de ţară,pentru care înfruntă nepăsători moartea.

Scriitorul C.Negruzzi îşi exprimă în această povestire marea sa admiraţie pentru patriotismul şi curajul celor nouăsprezece plăieşii.

In efectuarea caracterizării personajelor în şcoală se folosesc mai multe procedee. La început, în clasa a VI-a profesorul trebuie să ofere elevilor un model de caracterizare. El scrie pe tablă planul caracterizării apoi, pe baza textului motivează fiecare trăsătură din plan, păşind apoi la sinteză (portretul sumar al personajului) şi la precizarea atitudinii scriitorului faţă de personaj.

Al doilea procedeu constă în efectuarea caracterizării de către elevi pe baza planului dat de profesor. Acesta, împărţind tabla în două, scrie în stînga distanţat, trăsăturile de caracter ale personajului. Sarcina elevilor este de a găsi în text citate ilustrative pentru fiecare trăsătură, pe care profesorul le scrie în partea dreaptă a tablei.Exemplu:

Personajul Vasile Porojan	Citatele
1.Starea socială a personajului	"...purta un nume mai mult de şatră decît de salon,căci se numea Porojan.El a fost unul din robii noştri,ţigan lingurar de soiul lui..."
2.Porojan avea un suflet bun şi îi plăceau mult jocurile copilăreşti.	"Cîte bătăi a mîncat el,sărmanul, pe socoteala mea!...De-abia scăpat din mîinile jupînesei...,el alerga la mine şi, uitînd usturimea mă îndemna să ne jucăm în puf"
3.Era foarte îndemînatec în confecţionarea celor necesare jocurilor.	"Ce talent avea el pentru confecţionarea arcelor de nuiele, cu săgeţi de şindrilă".
4.Porojan era ambiţios şi nu uita un rău care i s-a făcut.	"...sărea peste zaplaze, peste garduri, pînă ce da de toţi, începea cearta cu ei şi cîteodată izbutea a se întoarce cu o bucăţică din coada zmeului în mînă, iar mai adeseori el venea cu părul vîlvoi şi cu cămeşa ruptă. Atunci tata lui se posomora şi ochii lui se aprindeau de dorul răzbunării".
5.Porojan era înzestrat şi cu talent artistic.	"...el suna din drîmbă cu un talent la care nu am putut ajunge niciodată..."
6.Prin firea sa zglobie şi prin talentele sale, Porojan a inspirat o puternică şi durabilă fragoste fiului de boier, Vasile Alecsandri.	"...lipsit de Porojan, îmi părea că eram o fiinţă fără umbră".

In continuare,din ansamblul de trăsături şi de citate se induce portretul sumar al lui Vasile Porojan şi se arată atitudinea scriitorului faţă de acest personaj.

Cel mai frecvent procedeu de caracterizare a personajelor, în aplicarea căruia gradul de contribuţie al elevilor e mult mai mare,constă în studierea personajului de către clasă, rolul profesorului fiind numai acela de îndrumător. Procesul caracterizării se desfăşoară astfel: profesorul cere de la elevi să arate cum le apare, cum văd ei un anumit personaj, care sînt trăsăturile lui fizice şi morale. Din capul locului, le aminteşte că nu trebuie să se limiteze numai la enunţarea trăsăturii, ci s-o motiveze cu faptele, gîndurile, vorbele personajului. Elevii,cu vorbele lor, nu prin citate, fac caracterizarea. Atrăgîndu-le atenţia că prin analiză au descompus imaginea personajului şi au schematizat-o, profesorul îi îndrumă s-o refacă într-o scurtă compoziţie orală,care

e portretul sumar al acestui personaj. In încheiere, le cere elevilor să precizeze atitudinea scriitorului faţă de personaj.

Folosindu-se acest procedeu,pe măsură ce elevii întocmesc caracterizarea, profesorul redactează la tablă planul caracterizării.

Metoda de bază folosită în caracterizarea personajelor este conversaţia (în afară de caracterizarea model în care se foloseşte expunerea şi demonstraţia). In caracterizarea personajelor, conversaţia trebuie folosită cu măsură, întrebările profesorului restrîngîndu-se la strictul necesar. Caracterizarea nu trebuie redusă la convorbire telefonică; întrebare-răspuns, ci, ca şi în alte etape ale studierii textului literar, se cuvine să folosim şi această etapă pentru dezvoltarea şi cultivarea vorbirii elevilor. Dacă vom proceda, cum se mai procedează pe alocuri, prin întrebare şi răspuns monoverbal ca de pildă:

- Ce trăsătură credeţi că distinge pe Mircea?
- Inţelepciunea
- Ce altă trăsătură?
- Vitejia.... ş.m.m.d.

fărămiţăm caracterizarea şi nu contribuim de loc la îmbunătăţirea exprimării elevilor. De aceea trebuie să lăsăm pe elevi să vorbească, desigur coerent şi fără digresiuni.

In activitatea de caracterizare se foloseşte un bogat şi variat material intuitiv: ilustraţii, tablouri,mijloace audio-vizuale. Ilustrarea personajului cu mijloacele concrete e neapărat necesară mai ales în clasele mici.

"In clasa a V-a şi a VI-a chiar, reprezentările elevilor despre personajele literare sînt adeseori vagi pentru că în experienţa elevilor cuvîntul nu găseşte totdeauna condiţiile valorificării lui integrale. Reacţia elevilor la stimulul verbal fiind determinată de întregul sistem de legături formate în experienţa trecută, descrierea cea mai izbutită a unor personaje din epoci depăşite, mai ales descrierea portului lor şi a mediului lor social, rămîn fără

ecou cînd din experienţa anterioară a elevilor lipsesc noţiuni şi reprezentări corespunzătoare. De aceea, se impune, cu deosebire în asemenea situaţii, apelul la primul sistem de semnalizare, la analizatorul vizual, prin prezentare de material intuitiv care concretizează o anume descriere sau caracterizare. Materialul intuitiv,ilustraţie, tablou etc.- asociat cu stimulul verbal dă relief imaginii fixînd-o în reprezentările elevilor despre personajele literare"[6].

In clasele mai mari, a VII-a şi a VIII-a se poate veni în ajutorul caracterizării personajelor prin excursii la case memoriale în care au locuit scriitori,care sînt în acelaşi timp şi personaje literare,cum e cazul lui Ion Creangă. O excursie la casa părintească din Humuleşti sau la bojdeuca din Ţicău ajută pe elevi să înţeleagă mediul în care a trăit eroul "Amintirilor din copilărie" şi altor opere literare,cum e trilogia lui Cezar Petrescu,închinată vieţii lui M.Eminescu. Pentru o conturare mai puternică a unor personaje se poate folosi,cu bune rezultate,spectacolul de teatru, cinematograf şi televiziune.

In concluzie,activitatea de caracterizare a personajelor este o activitate complexă prin care se urmăreşte formarea noţiunii de personaj literar şi totodată educaţia morală şi cultivarea vorbirii elevilor.

Studierea formei artistice ajută la o mai bună înţelegere a conţinutului operei literare. Totodată, elevii se deprind a aprecia frumosul artistic şi îşi îmbogăţesc şi înfrumuseţează vocabularul cu expresiile plastice folosite de scriitor. Analiza mijloacelor artistice trebuie să se facă în lumina tezei marxist-leniniste a unităţii indisolubile dintre fond şi formă. Fondul sau conţinutul operei literare este constituit din aspecte ale realităţii oglindite şi interpretate de conştiinţa artistică a scriitorului. Forma este expresia concret-senzorială a conţinutului şi derivă din conţinut. In literatură,exprimarea, concretizarea conţinutului

6) G.Beldescu - Lectura literară în Probleme metodice ale predării literaturii, p.80 - Ed.didactică şi pedagogică, 1962.

se face cu ajutorul limbii. Literatura este o artă a cuvîntului. De aceea mai ales la clasele a V-a şi a VI-a, atunci cînd se studiază forma operei literare, studiul se restrînge la analiza mijloacelor lingvistice şi stilistice în limitele volumului de noţiuni literare prevăzut de programele claselor respective. In clasele următoare sfera studiului formei operei literare se lărgeşte, incluzînd şi compoziţia operei literare. Totuşi problemele de limbă şi stil rămîn pe primul plan şi e firesc să fie aşa, pentru că materialul specific al literaturii este de natură lingvistică, fie că e vorba de fapte de limbă propriu-zise, fie că e vorba de fapte stilistice. Limba şi stilul sînt noţiuni strîns legate între ele, totuşi deşi stilul foloseşte materialul limbii este necesar să facem o distincţie între limba scriitorului (sau a unei opere) şi stilul lui. Prin limbă a scriitorului sau a operei literare se înţeleg particularităţile fonetice, lexicale,morfologice şi sintactice proprii limbii unui scriitor sau unei opere. Scriitorul nu foloseşte altă limbă, ci tot limba literară comună, numai că el alege din tezaurul acesteia ceea ce convine preferinţelor sau intenţiei sale artistice. Bunăoară Creangă alege din tezaurul limbii comune locuţiunile, proverbele şi zicătorile cu valoare metaforică. Prin stil se înţeleg procedeele folosite de scriitor pentru a-şi realiza intenţia artistică,care decurge din concepţia sa ideologică şi estetică.

In ceea ce priveşte limba operei literare de la text la text, ne vor preocupa fie particularităţile fonetice,fie lexicale, fie morfologice, fie sintactice. La clasele a V-a şi a VI-a, mai accesibile sînt particularităţile fonetice şi lexicale. In textele literare ale lui V.Alecsandri, I.Creangă, M.Sadoveanu ş.a., aflătoare în manual, elevii vor întîlni forme care transcriu fonetisme moldoveneşti: cămeşă, bîndeţă, ("Sergentul"), păreche, jerateo, blăstem(Vasile Porojan); sparii, giuncă, ceriu,ieu sireaca, răle (Pupăza din tei); sama, prietin, mulţămim, brava (Domnu Trandafir). Deşi abia în clasa a VII-a sînt prevăzute "regionalismele:, profesorul şi la clasele a V-a şi a VI-a trebuie să atragă atenţia asupra cuvintelor enumerate mai sus arătînd elevilor că nu sînt

forme greşite, ci sînt moldovenisme pe care scriitorii moldoveni le consideră mai expresive decît corespondentele lor literari. In afara formelor fonetice regionale, elevii vor întîlni forme fonetice corupte ca: mariner, marinal, ciucalată, bulivar (în "Dl. Goe" de I.L.Caragiale). Profesorul va explica : scriitorul, prin aceste forme fonetice corupte, a vrut să arate lipsa de cultură a personajelor. Un fapt de fonetică uşor înţeles chiar de elevii mici este armonia imitativă. Un exemplu de armonie imitativă se găseşte în Scrisoarea III de M.Eminescu.

"Vîjîind ca vijelia şi ca plesnetul de ploaie"

In ceea ce priveşte lexicul, elevii, la lectura literară, trebuie învăţaţi să deosebească comunicarea obişnuită, prozaică de comunicarea expresivă. Sub pana scriitorilor "cuvîntul primeşte semnificaţii emotive, exprimă aprecieri asupra realităţii, arată sfera sufletească a subiectului vorbitor, raportul lui faţă de realitate. Prin literatură, cuvîntul nu numai că se înţelege, ci se şi trăieşte". Scriitorii folosesc adesea cuvintele într-un sens figurat, dar, chiar cînd le folosesc cu sensul lor propriu, le adaugă unele determinări, care le transformă în fapte stilistice, ce ne desvăluie starea lor sufletească, concepţia lor, aprecierea lor asupra celor comunicate. De aceea, în analiza literară a lexicului nu ne vor preocupa toate cuvintele, ca într-o analiză lexicală propriu-zisă, ci numai cuvintele cu sens figurat şi cuvintele însoţite de determinări, adică ne va preocupa numai materialul lexical expresiv.

Expresivitatea formelor şi construcţiilor, adică a faptelor de stil legate de morfologie şi sintactică este mai greu sesizată de elevii de vîrstă mijlocie. Totuşi profesorul îi poate îndruma să observe în text preferinţa unui scriitor pentru o anumită parte de vorbire. Caragiale, de pildă, preferă verbul, care dă mai mare vioiciune şi dramatism acţiunii; Creangă foloseşte multe substantive. Unii scriitori folosesc cu precădere, ca determinativ stilistic, adjectivul ca Alecsandri şi Odobescu, alţii, substantivul în genitiv sau în acuzativ cu propoziţie ca Eminescu.

Exemple: "Mam'mare așază frumușel beretul lui Goe, îl scuipă pe puișor să nu-l deoache, îl întreabă dacă-l mai doare nasul și-l sărută dulce"

I.L.Caragiale"Dl.Goe".

"Si a doua zi,marți, taman în ziua de lăsatul săcului, de postul Sîn Petrului, făcînd mama un cuptior zdravăn de alivenci și plăcinte cu poalele-n brîu și pîrpălind niște pui tineri la frigare, ș-apoi tăvălindu-i prin unt, pe la prînzul cel mic cheamă pe mătușa Măricoara lui moș Andrei la noi..."

I.Creangă -„Pupăza din tei".

"Si-n ochii lui de vultur adînci, vioi și mari

V.Alecsandri -„Sergentul".

"Mai aproape de noi însă,... se vedeau ... mari pietroaie sure și murgi..."

Al.Odobescu:„Pe plaiurile Biscocei".

"De treci codrii de aramă, de departe vezi albind
Si-auzi mîndra glăsuire a pădurii de argint

M.Eminescu -„Călin".

In ceea ce privește sintaxa poetică, elevii înțeleg ușor rolul inversiunii unor părți de propoziție, ca rezultat al intenției scriitorului de a atrage atenția asupra unei anumite idei. Cînd Eminescu scrie:

"Si ca nouri de aramă și ca ropotul de grindeni
Orizonu-ntunecîndu-l, vin săgeți de pretutindeni"

nu întîmplător schimbă locul subiectului precedîndu-l de complemente. El voia să sublinieze astfel înverșunarea bătăliei asemănătoare dezlănțuirii forțelor naturii.

Tropii și figurile de stil nu sînt numai niște construcții formale care trebuie recunoscute și inventariate. Și tropul (fapt stilistic de natură lexicală) și figura de stil (fapt stilistic de natură sintactică) exprimă o idee sau un sentiment,de aceea ele trebuie analizate în strînsă legătură cu conținutul operei literare, cu intenția și concepția scriitorului.

"Intregul sistem de epitete, comparații, metafore, hiperbole, repetiții, gradații, tipuri de contexte etc.folosite de G.Coșbuc în poezia "Vasa Hassan" trebuie raportat

la ideea fundamentală a poeziei (contrastul dintre groaza şi laşitatea comandantului turc şi eroismul lui M.Viteazul) precum şi la planul, la concepţia poeziei (poetul şi-a propus să zugrăvească modul în care eventualitatea crescîndă a luptei corp la corp cu Mihai determină creşterea groazei şi a laşităţii căpeteniei turceşti). Trecerea de la teama posibilităţii la groaza halucinantă a inevitabilului este marcată prin figuri de stil, pe care scriitorul le foloseşte nu ca "podoabe stilistice," ci ca mijloace pentru a fixa descripţia psihologică şi imaginea luptei, mijloace totodată specifice artei sale".[8]

Un element al formei artistice este şi versificaţia. In analiza formei artistice, în şcoală, versificaţia este fie total neglijată, fie tratată cu totul formal şi expeditiv, cam în felul acesta; poezia e scrisă în ritm iambic, are măsura de 7-8 silabe şi rima împerecheată. Versificaţia nu este privită în legătura ei cu fondul de idei şi de sentimente al poeziei. Această legătură trebuie în mod necesar să se facă. Criticul G.Ibrăileanu, într-un remarcabil studiu: „Eminescu - note asupra versului"[9] a demonstrat că în poezia eminesciană- cu foarte puţine excepţii - ritmul trohaic serveşte la exprimarea stărilor de suflet tonice, de bună dispoziţie,voioase şi fericite, iar ritmul iambic, dimpotrivă, e folosit de poet pentru exprimarea stărilor de suflet depresive de tristeţe, melancolie, dezamăgire şi descurajare. Iată chiar cuvintele criticului; "Troheul mai simplu, mai alert, mai repede e la Eminescu metrul stărilor de suflet mai optimiste, mai romantic idealiste, mai juvenile, al versurilor în care viaţa se afirmă.Iambul mai grav, mai încet e metrul pesimismului, al al deprimării" şi mai departe.

"La poezia lui Eminescu, un anumit fond cerînd un anumit ritm, nedezminţita adecvare a formei la fond e probată obiectiv".

Dar nu numai ritmul, ci şi măsura versurilor e adecvată la fond. Cu cît fondul poeziei e mai bogat şi mai complex cu atît măsura versului e mai amplă. De exemplu,fondul

8) G.Beldescu, op.cit., p.94.
9) G.Ibrăileanu, Pagini alese, p.234, şi urm,. ESPLA, 1957.

bogat şi complex al "Scrisorilor" lui Eminescu au cerut o măsură amplă. Măsura scurtă (7-8 silabe) a "Luceafărului", poem cu un fond bogat şi complex, se explică prin faptul că în mod deliberat Eminescu, pornind de la un basm popular, a ţinut să respecte măsura scurtă a versului folcloric. Dar faptul cel mai interesant, remarca Ibrăileanu, este că la marii poeţi chiar rima este adecvată fondului şi stilului. Elegiile lui Eminescu care au un stil simplu au şi rime obişnuite. Pentru a proba cît de fericit se adaptează rima la fond în procesul creaţiei eminesciene, criticul face o subtilă analiză din acest punct de vedere, a elegiei "Pe lîngă plopii fără soţ". El arată că poezia are două părţi bine delimitate. In prima parte fondul de idei şi sentimente e simplu şi banal şi de aceea şi rimele sînt banale, poetul rimînd forme verbale: am trecut-m-ai cunoscut; strălucea-înţelegea; am aşteptat-să-mi fi dat. In partea a doua a poeziei nu găsim nici o rimă banală, pentru că fondul de idei şi de sentimente s-a schimbat.

"In adevăr - scrie Ibrăileanu - după tînărul care suspină la poarta Ei în zîmbetul vecinilor, apare Hyperion încă şi mai mîndru decît în "Luceafărul", conştient de superioritatea lui pînă la grandomanie". De aceea nu mai întîlnim rime sărace între verb şi verb, adjectiv şi adjectiv, ci rime rare ca: senin-vin; dinadins-s-ar fi aprins; veci-reci; părechi-vechi etc.

In lumina celor expuse pînă acum şi a indicaţiilor metodice cuprinse în studiul lui Ibrăileanu, să încercăm analiza poeziei "Lidice" de E.Jebeleanu (text din manualul de clasa a VIII-a).

Lidice

de E.Jebeleanu

a.- Scurtă discuţie introductivă despre grozăviile petrecute în cel de al doilea război mondial şi despre barbaria armatelor fasciste.

b.- Lectura expresivă a poeziei.

c.- Discuţie succintă de orientare cu ajutorul următoarelor întrebări:

- ce fapt a prilejuit geneza acestei poezii?
- ce simte poetul în micul muzeu de la Lidice?
- ce sentiment îşi exprimă poetul în finalul poeziei?

d.- Lectura pe unităţi logice şi analiza conţinutului lor (poezia nu conţine cuvinte de explicat).

e.- Întocmirea planului de "idei":
- drumul cu maşina spre Lidice într-o zi de iarnă;
- descrierea locului pustiu unde se afla altădată satul Lidice, ras de pe faţa pământului de tunurile lui Hitler;
- descrierea micului muzeu şi a stării sufleteşti a poetului;
- exprimarea încrederii lui în hotărîrea popoarelor de a se opune dezlănţuirii unui nou război.

f.- Reproducerea cuprinsului poeziei, după plan, cu folosirea unor expresii şi versuri din text.

g.- Analiza formei artistice.
- modurile de exprimare folosite; descrierea şi dialogul;
- compoziţia, care se va analiza cu ajutorul următoarelor întrebări; 1) prin ce tablou zugrăveşte poetul sălbăticia armatelor fasciste?(în răspuns elevii vor cita versurile:
"Pustietate. Corbi. Pomi arşi. Si vîntul...
Sub noi un sat întreg şi-avea mormîntul")
2)prin ce tablou evocă poetul viaţa paşnică de dinainte de război din satul Lidice?(în răspuns, elevii trebuie să arate că prin imaginea micului muzeu, ale cărui puţine obiecte carbonizate sugerează viaţa simplă şi liniştită a satului)
3) cu ajutorul cărei imagini exprimă poetul hotărîrea sa şi a tuturor oamenilor cinstiţi din lumea întreagă de a se opune unui nou război distrugător?(în răspuns, elevii trebuie să arate că prin imaginea zidului, zidul conştiinţii şi hotărîrii popoarelor de a apăra pacea.

In legătură cu compoziţia profesorul va arăta că în afară de cele trei tablouri sau imagini,poezia "Lidice" are şi un cadru descriptiv: o zi de iarnă în imensitatea unui cîmp pustiu. Profesorul va mai arăta că poetul foloseşte elemente ale cadrului, pentru a-şi exprima, în chip indirect, ura împotriva grozăviei crime a hitleriştilor, care n-au cruţat nici pe copiii satului. Astfel, arătînd că în micul muzeu a văzut două patine mici şi o păpuşă, poetul folosind elementele cadrului, scrie:

"Ningea. Voiam să ies. Privcam spre tine,
Dar mă ţinteau micuţele patine
Ningea... Patinele... ce-ar mai sclipi!
de-ar fi, ca altădată-n sat copii".

- încadrarea poeziei în genul literar - e o poezie lirică
- pentru a afla fondul emoţional al poeziei, vom pune următoarea întrebare: ce sentiment sau ce sentimente exprimă poetul? (în răspuns, elevii trebuie să arate că poetul îşi exprimă următoarele sentimente: a) ura împotriva acelora care-au dezlănţuit un război sălbatec de agresiune; încrederea în forţa popoarelor de a zădărnici dezlănţuirea unui nou război.
- mijloace lingvistice - se remarcă lexicul simplu folosit de poet şi anume termeni care evocă viaţa casnică: a cerne, tavă, vatră, semănătură, zburătăcit, fierăstrău ş.a. Se va remarca de asemenea măestria cu care poetul realizează culoarea locală prin intermediul a numai trei cuvinte: Lidice Praga, Moravska-Ostrova. Se va mai sublinia izolarea elementelor unei construcţii sintactice,în versul "Pustietate,

Corbi, Pomi arşi,Şi vîntul" care, cum vom vedea mai departe, sugerează concentrarea emoţiei poetului.

- procedee artistice - 1) comparaţia:

"Zăpada începuse-ncet să cearnă
tremurătoare, în întreg văzduhul
fulgi uriaşi, legănători ca puful".

prin care poetul evocă plastic o zi liniştită de iarnă.

2. enumerarea:

"Sub sticlă-ntr-o cute adunate,
un pumn de lucruri mici carbonizate:
un toc, un ban, o zgardă ruginită
un fluier sfărămat de dinamită

o clanţă, nişte ochelari betegi,
de sîrmă, pentru ochii de moşnegi,
o verighetă neagră, de aramă,
un tîrnăcop, un degetar, o ramă...

Şi într-un colţ, sub sticlă, lîngă uşă
două patine mici şi o păpuşă..."

care e făcută cu scopul de a evoca viaţa patriarhală din satul Lidice dar şi cruzimea duşmanului, care n-a tinut seama în îngrozitorul genocid săvîrşit că în sat sînt şi bătrîni şi copii nevinovaţi.

3. metafora

"suiau păduri de fumuri din furnale"

care exprimă ideea uriaşei opere de reconstrucţie desfăşurată în ţările devastate de război;

şi metafora

"Un zid eram toţi trei..."

care exprimă ideea solidarităţii oamenilor cinstiţi, a popoarelor împotriva războaielor de jaf şi agresiune.

4. versificaţia - poezia e scrisă în măsura de 10-12 silabe. Vers amplu cerut de fondul bogat de idei şi de sentimente al poeziei. Ritmul este iambic pentru că tonalitatea emoţională a poeziei e tristă.

Revelatoare pentru starea sufletească a poetului este folosirea pauzelor în interiorul unor versuri:

"Pustietate. Corbi, Pomi arşi. Şi vîntul"

Trei pauze care sugerează strîngerea de inimă a poetului în faţa grozăviei constatate pe locul unde a fost altădată satul Lidice . Din cauza emoţiei, poetul nu poate face o descriere închegată a locului, ci indică numai cîteva elemente puse mai bine în relief prin cele trei pauze.

Rima e împerecheată, sugerînd, prin apropierea cuvintelor care rimează, apropierea sufletească între poet, prietenul Ion şi călăuza sa . Din punctul de vedere al calităţii, rimele sînt obişnuite. O rimă căutată, o rimă rară ar fi vădit preocuparea poetului pentru ornament, ceea ce ar fi fost în dezacord cu sobrietatea şi gravitatea fondului poeziei. Scopul poetului a fost comunicarea unui fapt emoţionant şi a făcut aceasta cu simplitate, într-o formă cît mai apropiată de aceea a vorbirii obişnuite.

h.- Concluzii, pe care le trage profesorul asupra importanţei poeziei "Lidice" în acţiunea umanitară de apărare a păcii.

COMPUNERILE SCOLARE

I.- Consideraţii preliminare de principiu

1.- Actualitatea activităţilor privind compunerile

Invăţămîntul contemporan se caracterizează, printre altele, printr-un efort general de sincronizare cu ritmul dezvoltării civilizaţiei umane. In ceea ce priveşte studiul literaturii, se propun şi se discută, în ultima vreme, pe plan mondial, noi metode şi procedee menite a introduce arta în universul intim al şcolarului, a-l învăţa să citească o carte şi, în cele din urmă, să compună el însuşi.

Invăţămîntul actual urmăreşte perfecţionarea atributelor specific umane: capacitatea reflexivă, disponibilitatea afectivă şi posibilitatea exprimării, a comunicării universului spiritual uman. Instrumentul comunicării - limba - este chemat să asigure, optim, tranzitul informaţional (reflexiv şi expresiv), devenit tot mai complex şi mai subtil.

Activitatea privind compunerile în şcoală - al căror scop principal este dezvoltarea posibilităţilor de exprimare - este, în consecinţă, de mare importanţă şi actualitate.

Intrucît compunerile sînt mesaje (orale sau scrise), care asigură tranzitul informaţional, folosind ca instrument de comunicare limba, este necesar, în continuare, să reţinem, sumar, cîteva idei referitoare la relaţiile dialectice în care se află acest mijloc de comunicare, pentru fundamentarea teoretică a muncii privind compunerile.

2.- Limba şi conexiunile ei dialectice

a.- Limbă şi societate

Se ştie că limba constituie o realitate complexă, dialectică. Natura ei socială este acceptată de majoritatea cercetătorilor, indiferent de doctrina pe care o împărtăşesc. Limba este un mijloc de comunicare între oameni.

Designînd capacitatea oamenilor de a se înţelege prin intermediul semnalelor vocale sau al semnelor scrise, limba este în realitate, "o instituţie socială"[1], fundamentată pe consensul tuturor membrilor colectivotăţii. Instituţionaliza-

1) A. Sauvageot, Français écrit français parlé, 1962, p.226.

rea limbii la noi este o problemă de stat. Se înţelege de la sine că munca în legătură cu compunerile devine, în învăţămîntul nostru de toate gradele, element component al vastei activităţi de instituţionalizare a limbii naţionale.

b.- Limba şi subiectul vorbitor

Pe lîngă relaţia limbă-societate, fenomenul viu al comunicării implică şi relaţia limbă-subiect vorbitor, poate mai subtilă decît prima, în felul de manifestare a interdependenţelor. Limba satisface dorinţa de exprimare a vorbitorului şi, din acest punct de vedere, orice comunicare este un act individual. Subiectul vorbitor are libertatea alegerii materialului celui mai potrivit, pentru exprimarea nuanţelor gîndirii şi simţirii sale. Libertatea comunicării individuale este însă relativă, ea trebuind să se încadreze în sistemul pe care îl reprezintă limba (lexic, gramatică). Problema este de o importanţă capitală, în ceea ce priveşte compunerile şcolare. Numai o justă înţelegere a relaţiilor dialectice existente între limbaj şi subiectul vorbitor, cît şi între limbaj şi societate, poate face din compuneri exerciţii de dezvoltare a gîndirii, sensibilităţii şi eprimării personale, de formare şi perfecţionare a stilului.

Cel care gîndeşte simte nevoia exteriorizării, prin limbaj, a nuanţelor celor mai fine, utilizînd, personal, mijloacele de exprimare comune - limba. In felul acesta, apare aşa numitul stil individual, care coincide, în substanţa sa, cu gîndirea celui care vorbeşte sau scrie. De aceea, a imita stilul cuiva înseamnă a-i imita - ceea ce este imposibil- gîndirea, în toate articulaţiile ei. Ignorarea acestei evidenţe, în activitatea privind compunerile şcolare, înseamnă anularea integrală a finalităţii lor formative.

c.- Aspectele limbajului

Limbajul are două aspecte: oral (vorbit) şi scris, fiecare cu trăsături specifice. Pentru îmbunătăţirea activităţilor privind compunerile, cercetările moderne referitoare la cele două aspecte ale limbajului sînt indispensabile. Si com-

punerile, după cum se ştie, sînt orale şi scrise, adică tipuri de comunicare, mesaje grupate ca atare în funcţie de opţiunea vorbitorului între codul vorbit sau codul scris.

In exprimarea orală, nuanţele comunicării sînt marcate prin mijloace specifice: debit, modulaţiile tonului, pauze, diverse expediente[1] (repetiţii, cuvinte şi expresii incidente), ordinea specifică a cuvintelor ş.a. Exprimarea scrisă impune o mai riguroasă cenzurare a materialului oferit de limbă, pentru a fi deplin concordantă cu normele gramaticale şi, astfel, inteligibilă prin ea însăşi. Cele două aspecte ale limbajului nu sînt, însă, indiferente unul faţă de altul. Ele se influenţează reciproc.

Observaţiile de mai sus privind cele două aspecte ale limbajului pot avea consecinţe salutare, în procesul modernizării compunerilor şcolare. Printre consecinţele didactice, una se impune a fi precizată, aici, ca deosebită şi anume: necesitatea vegherii ca elevii să scrie natural, cum vorbesc, cu condiţia ca ei să înveţe a vorbi corect limba naţională. Elevii nu trebuie obişnuiţi să vorbească livresc ("comme des livres"), dar nici să scrie cum vorbesc cotidian. Spontaneitatea, prospeţimea, culoarea şi corectitudinea în exprimare se pot obţine păstrînd, permanent, un echilibru dinamic (de interdependenţă), între cele două aspecte ale limbajului. In nici un caz, originalitatea elevului - fie ea chiar şi frapantă la început - nu trebuie exclusă.

II.- Finalitatea compunerilor şcolare

Finalitatea compunerilor şcolare trebuie să se integreze armonios, în scopul general al procesului de învăţămînt: formarea personalităţii omului pentru viaţă.

Principiul legării învăţămîntului de viaţă impune compunerilor o finalitate complexă: dezvoltarea spiritului de observaţie, a gîndirii, sensibilităţii, imaginaţiei, virtualităţilor creatoare ale elevilor, în strînsă legătură cu capacitatea de exprimare orală şi scrisă a tuturor acestora.

---

1) A se vedea A.Sauvageot, op.cit.

Cu alte cuvinte, scopul compunerilor nu poate fi limitat - cum adesea se întîmplă - la acela de mijloc de cunoaştere a limbii şi de îmbunătăţire a exprimării. Compunerile nu trebuie privite nici ca scop în sine, ci ca mijloc de formare complexă a personalităţii umane, a omului zilelor noastre, căruia viaţa îi cere să acţioneze spontan, independent, critic şi creator. Elevii - oamenii de mîine - trebuie deprinşi, prin compuneri, să observe, să judece, să simtă cu delicateţe, să se exprime, în mod spontan, corect şi expresiv. Aceasta trebuie să fie scopul urmărit, folosind compunerile şcolare.

III.- Principiile de bază privind organizarea şi desfăşurarea compunerilor şcolare

Organizarea şi desfăşurarea activităţii privind compunerile trebuie să ţină seama de cîteva principii fundamentale.

1.- Pornind de la complexitatea acestei activităţi - în realitate, un proces instructiv-educativ întins pe mulţi ani de şcolaritate - respectarea caracterului sistematic se impune de la sine. In funcţie de particularităţi şi grad de dificultate, compunerile se eşalonează pe cicluri de învăţămînt, clase, prin îmbinarea principiilor concentric şi liniar. Situaţia actuală reflectă, parţial, acest deziderat, în sensul că în clasele I-VIII, se practică, gradat, diferite tipuri de compuneri, dar începînd cu prima clasă de liceu, compunerile ies din cîmpul unor preocupări sistematice.

2.- Baza activităţii privind compunerile o constituie volumul informaţional şi fondul intelectual-afectiv al elevilor. Fiind mijloace de exprimare a gîndirii şi sensibilităţii, compunerile trebuie să pornească de la acumularea unei anumite cantităţi de cunoştinţe, intuind viu realitatea obiectivă. Buffon spunea: "Nos connaissances sont les germes de nos productions".

3.- Compunerile sînt parte integrantă a activităţii de iniţiere şi familiarizare a elevilor cu tehnica studiului individual şi a cercetării ştiinţifice. De aici decurge nece-

sitatea introducerii elevilor în problemele specifice, de strictă tehnicitate, ridicate de elaborarea unei compuneri. Familiarizarea cu cartea ca instrument al muncii intelectuale - obişnuirea elevilor cu diverse forme de extragere a ideilor dintr-un text şi de comentare a acestora (teze, plan, rezumat, extras, notă de studiu, fişe etc.), iniţierea lor în problemele ridicate de elaborarea propriu-zisă (invenţiune, dispoziţiune, redactare-stilizare) sînt aspecte indispensabile ale activităţii privind compunerile şcolare. Si acest aspect de formare a deprinderilor tehnice legate de compuneri şi de studiul individual trebuie să aibă un caracter sistematic, pe baza principiilor concentric şi liniar.

4.- Compunerile şcolare - indiferent de ciclul de învăţămînt în care se practică - trebuie să devină mijloace de receptare creatoare a literaturii. Scopul studierii literaturii, în şcoala de cultură generală (elementară sau medie) este acela de a modela personalitatea umană, iniţiind-o într-o modalitate specifică de expresie artistică şi stimulînd-o la creaţie. Compunerile sînt un mijloc foarte important de atingere a acestui scop.

5.- Fiind un mijloc şi nu un scop în sine, compunerile şcolare trebuie să abordeze atît tipurile de mesaj oral, cît şi tipurile de mesaj scris ale limbajului. Viaţa contemporană ridică multiple solicitări, pe care oamenii le rezolvă creator, folosind ca instrument de comunicare limba, cu aspectele ei - oral şi scris - într-o diversitate de mesaje, sporită de impresionanta revoluţie culturală şi tehnică actuală.

IV.- Felurile şi conţinutul compunerilor practicate în şcoala generală (V-X) şi liceu

Teoria şi practica şcolară recomandă mai multe tipuri de compuneri, avînd în vedere diferite condiţii, cum ar fi cunoştinţele şi posibilităţile de exprimare ale elevilor, gradul lor de dezvoltare psihică. Obişnuit, compunerile se clasifică în funcţie de două criterii importante: materialul aflat la bază şi gradul de participare a elevilor la elaborarea compunerii. Inainte de a vorbi, pe rînd, despre tipurile

de compuneri mai importante, dăm clasificarea lor, după cele două criterii, întîlnită în mai toate lucrările de metodică[3].

A.- După materialul de bază:

1.- Compuneri după texte literare:

a.- rezumatul;

b.- reproducerea - orală sau scrisă - a unui text literar;

c.- trecerea unui text dialogat în vorbire indirectă (şi invers);

d.- caracterizarea unuia sau a mai multor personaje;

e.- analiza literară (parţială sau completă);

f.- recenzia;

g.- referatul;

h.- paralela;

i.- compunerea de sinteză.

2.- Compuneri cvasilibre

a.- Compuneri după ilustraţii, tablouri sau după reproduceri ale unor opere de artă;

b.- compuneri cu destinaţie specială.

- cererea
- darea de seamă
- scrisoarea
- procesul-verbal
- articolul

3.- Compuneri libere creatoare:

a.- descrierea (unor lucrări, fiinţe, fenomene din natură şi societate);

b.- naraţiunea (unor întîmplări deosebite la care elevii au fost martori sau au participat direct);

c.- ilustrarea şi motivarea unor zicători, proverbe, maxime.

B.- După gradul participării fiecărui elev la elaborare:

1.- Compuneri colective

Atît planul cît şi redactarea compunerii sînt făcute cu participarea întregii clase.

2.- Compuneri semicolective

Acestea reprezintă o formă de trecere spre elaborarea

3) Clara Georgeta Chiosa, Metodica predării limbii şi literaturii române, Buc. 1964, p. 140-147; Cecilia Caroni, Vera Primu-Popovici, Căi şi procedee pentru creşterea eficienţei lecţiilor de compunere liberă în şcoala generală, Buc., 1968, p. 7-8.

individuală. Planul este elaborat în colectiv, dar elevii au libertatea, în redactare, să-şi aleagă răspunsurile pe care le cred mai reuşite şi să le asambleze într-un întreg unitar.

3.- Compuneri individuale

Se folosesc mai multe procedee:

a.- întocmirea în colectiv a planului şi tratarea lui în mod individual;

b.- efectuarea individuală a tuturor operaţiilor.

Utilizarea diverselor tipuri de compuneri, pe clase, se prevede prin programele şcolare, aceasta fiind în funcţie de nivelul de cunoştinţe al elevilor, de dificultăţile tipurilor de compunere şi de particularităţile psihice ale elevilor.

Vorbim, în continuare, despre tipurile de compuneri mai importante, practicabile în şcoala generală şi liceu, apte a contribui, substanţial, la integrarea elevilor în universul intelectual-afectiv al operelor literare.

Precizam, mai înainte, cînd formulam principiile de bază ale activităţii privind compunerile, că acestea sînt mijloacele de receptare a literaturii, integrîndu-se, astfel, în scopul general urmărit în şcoala generală, prin predarea literaturii. Trebuie reţinută ca deosebit de actuală ideea că fragmentele sau operele literare prevăzute în programele claselor V-X şi anii I-IV de liceu nu trebuie abordate numai ca surse de informaţii sau numai ca prilej pentru diferite exerciţii de dezvoltare a vorbirii, ci înţelese - la nivel elementar şi mediu, desigur - în specificitatea lor artistică şi raportată la preocupările intime ale elevilor, la convingerile lor personale. Neglijîndu-se emoţia estetică, se trece pe lîngă elementul esenţial al bucăţilor literare şi astfel se poate compromite şi funcţia lor formativă. Prin urmare, la baza oricărui contact cu fragmentul sau opera literară trebuie să stea o emoţie, o impresie, a cărei valabilitate va fi cu atît mai mare, cu cît se va sprijini pe argumente. Toate tipurile de compuneri pornind de la textele literare trebuie subordonate nu numai atingerii sarcinilor privind dezvoltarea exprimării

ci şi trezirii sensibilităţii artistice a elevilor, dezvoltării aptitudinilor literare.

1.- Expunerea (sau reproducerea) - orală sau scrisă. Este un mijloc de dezvoltare a spiritului de observaţie, a imaginaţiei reproductive şi a vocabularului (mai ales sub aspectele precizării şi activizării acestuia). Expunerea scrisă se practică frecvent în clasele mai mici ale şcolii generale (sub formă de povestire, în cazul operelor epice, de reproducere a aspectelor, în cazul operelor descriptive). Mai puţin frecvent utilizată este, la clasele mai mari ale şcolii generale şi ale liceului, expunerea orală, sau dizertaţia.

Dizertaţia (expunere orală pe bază de punctaj, cu alte cuvinte, plan sumar al succesiunii ideilor) este un tip de compoziţie orală, chemată a face proba unui oarecare cuantum de cunoştinţe şi a unei expuneri spontane, corecte şi atrăgătoare. Nu atît etalarea de cunoştinţe se urmăreşte în dezertaţie, cît spontaneitatea cu care elevii ştiu să-şi organizeze gîndurile, puşi în faţa unei probleme, căreia nu-i cunosc decît datele esenţiale şi capacitatea lor de a se adapta ascultătorilor (colegi de clasă, în cadrul lecţiilor, elevi ai altor clase, în cadrul cercurilor, părinţi, profesori, elevi, în cadrul unor adunări şcolăreşti), dispoziţiei şi reacţiilor acestora.

Dizertaţia îşi poate avea locul în momentul verificării cunoştinţelor, în oricare lecţie. Stîngăciile care se mai constată în exprimarea elevilor se datoresc, în mare măsură, şi practicării unilaterale a metodei întrebare-răspuns, în verificarea cunoştinţelor elevilor. Din această cauză, se întîlnesc elevi care, întîmpinînd dificultăţi, cînd sînt puşi să vorbească liber despre o anumită problemă, motivează că au învăţat şi ştiu, dar nu se pot exprima, solicitînd întrebări ajutătoare. Sistemul verificării pe bază de întrebări nu este recomandabil în clasele mai mari (şcoală generală, liceu). Bacalaureatul, de exemplu, este un examen al maturităţii. Candidatul primeşte spre tratare probleme. Obişnuit, în şcoală, cu succesiunea de întrebări în ascultare, el nu va şti

să-şi organizeze o expunere independentă, personală, pe un plan, ci va aştepta să i se scoată cunoştinţele cu cleştele întrebărilor şcolăreşti. Utilizarea sistematică a dizertaţiei şcolare, pentru verificarea cunoştinţelor elevilor duce la dezvoltarea capacităţii lor de a vorbi liber. Acest tip de expunere orală se poate utiliza şi în cadrul altor forme de activitate: cercul pe materii, cenaclul literar, diverse şedinţe de lucru etc. Pe lîngă rolul formativ, dizertaţia este interesată pentru că dă un cu totul alt aspect activităţii respective (lecţie, cerc), introducînd elemen tul stimulativ. O lecţie în care se foloseşte dizertaţia poate lua aspectul unui veritabil simpozion, în care vorbitorii sînt elevii înşişi. Celor trei sau patru elevi propuşi a fi ascultaţi li se repartizează cîte o problemă cuprinzătoare din materialul studiat. Elevii îşi ordonează ideile, în funcţie de importanţă, alcătuindu-şi astfel punctajul (planul) expunerii. Solicitaţi, ei dezvoltă, în timpul repartizat fiecăruia, subiectul primit.

Problematica îmbrăţişată de dizertaţie este variată, acest tip de expunere spontană putînd fi, de aceea, utilizat, la mai toate disciplinele ce se predau în şcoală.

2.- Trecerea unui text dialogat în vorbire indirectă (şi invers)

Este un exerciţiu indispensabil activităţilor privind compunerile. Elevii trebuie deprinşi să folosească, în compunerile lor, modurile de expunere: naraţiunea, descrierea şi dialogul. Exerciţiile de trecere a unui text dialogat în vorbire indirectă (şi invers) duc la deprinderea elevilor de a alterna, în compuneri, povestirea, descrierea şi dialogul. Exerciţiile de acest fel se recomandă a fi utilizate în clasele mai mici ale şcolii generale (V, VI, VII).

Pentru efectuarea unui asemenea exerciţiu, cunoştinţele gramaticale dobîndite de elevi, studiind vorbirea directă şi vorbirea indirectă, sînt indispensabile.

Abordînd trecerea unui text dialogat în vorbire indirectă se vor preciza, mai întîi, cîteva reguli, care ţin de morfologie, sintaxă şi punctuaţie. Astfel, în transpunerea

vorbirii directe în indirectă, nu se folosesc pers.I şi a II-a, ci pers.a III-a; se suprimă vocativele, interjecţiile; vorbirea personajului se subordonează unui verb de declaraţie, principalele devenind, astfel, propoziţii subordonate completive directe, introduse prin <u>că</u> şi <u>să</u>, propoziţiile exclamative şi interogative devin propoziţii enunţative; se înlătură virgula (legată de vocativ), semnele exclamării şi întrebării, linioara de dialog.

Iată un exemplu:

"Glasul lui dintr-o dată scăzuse într-un tremur de lacrimi.
- Şi pe omul care ţi-a pălit oaia nu-l cunoşti?
- Nu-i din sat de la noi, nu-l cunosc.
- De ce nu te-ai întors repede să spui lui tatu-tău?
- Tătuca nu-i acasă; a ieşit la arat cu cei mari.
- Şi de ce spui că ţi-o lăsase mămucă-ta ţie?
- Apăi nu ştii? Eu n-am mamă. A murit în postul Crăciunului şi ne-a lăsat singuri. Acu n-are cine mă spăla, n-are cine mă îngriji, n-are cine-mi spune o vorbă bună... Într-o zi i-a fost rău, s-a pus în pat, şi-a murit într-o duminică. Şi-nainte de asta, m-a mîngîiat aşa pe frunte şi mi-a spus că-mi lasă mie mioara..."
(M.Sadoveanu, <u>Un om năcăjit</u>).

Textul transformat în vorbire indirectă:
"Glasul lui dintr-o dată scăzuse într-un tremur de lacrimi. Scriitorul îl întrebă dacă îl cunoaşte pe omul care i-a pălit oaia. El spuse că nu-i din sat de la ei, că nu-l cunoaşte. Scriitorul îl întrebă că de ce nu s-a întors repede să-i spuie lui tată-său. El (Niculăeş) răspunde că tată-său nu-i acasă, că a ieşit la arat cu cei mari. Sadoveanu îi mai ceru să spună de ce zice că i-o lăsase mămucăsa lui? Niculăeş răspunse că el n-are mamă, că ea a murit în postul Crăciunului şi l-a lăsat singur, că acu n-are cine-l spăla, n-are cine să-l îngrijească, n-are cine să-i spună o vorbă bună, că într-o zi, mamei sale i-a fost rău, s-a pus în pat, şi-a murit într-o duminică şi că înainte de asta, l-a mîngîiat pe frunte şi i-a spus că-i lasă lui mioara..."

Exerciţiile de acest fel nu trebuie să se limiteze la transpunerea (transformarea) în sine, ci să reliefeze efectele expresive (artistice) ale vorbirii directe şi indirecte, prin comparaţie. Vorbirea directă apropie faptele, oamenii, de noi, dă în mare măsură impresia de autentic, de viaţă, de fapt petrecut aievea, în faţa noastră. Vorbirea indirectă pune, între noi şi faptele relatate, o anume barieră, distanţează, de aceea se foloseşte mai ales pentru relatarea circumstanţelor şi a acţiunilor personajelor, a analizei stărilor sufleteşti.

3.- Analiza literară

Este tipul de compunere (orală sau scrisă) cel mai frecvent utilizat în şcoală. Constituie un mijloc eficient de formare a personalităţii elevilor. Uneori, însă, datorită imixtiunii clişeelor, în conţinutul ei (parafraza, ornamentarea relatării cu expresii aprobatoare, entuziast-exclamative, folosirea unor termeni, formule pass-par-tout),analiza literară devine o frînă în dezvoltarea spiritului de observaţie şi a exprimării. Fundamentat pe o lectură-studiu (care presupune înţelegerea sensului operei, confruntarea cu realitatea, cu experienţa proprie sau a altora, însuşirea sau respingerea - integrală sau parţială), acest tip de compoziţie este un exerciţiu de surprindere a specificului estetic al operelor, un mijloc de incitare a spiritului critic şi de dezvoltare a expresivităţii vorbirii elevilor.

Planul unei analize literare este în funcţie de genul şi specia pe care o reprezintă opera analizată. In linii mari, orice analiză literară trebuie să abordeze următoarele părţi:

I.- Introducere
- Se dau succinte informaţii despre scriitor, epocă, operă şi problematica îmbrăţişată; relaţii cu privire la momentul apariţiei operei care se analizează; problema generală abordată; specia pe care o ilustrează.

II.-Cuprins
- Se prezintă subiectul (în cazul operelor epice şi dramatice), sau aspecte, idei şi sentimente (dacă opera este lirică);
- Se caracterizează personajele (opere epice şi dramatice);
- Particularităţile artistice;
  - cum se folosesc modurile de expunere (naraţiunea, dialogul);
  - cum se realizează compoziţia;
  - Procedeele expresiei artistice:
    - limba;
    - vorbirea figurată;
    - versificaţia (în cazul poeziilor).

III.-Incheiere
- Mesajul ce se desprinde din operă;
- Impresiile incitate;
- Importanţa operei.

Alcătuirea primelor compuneri de acest fel trebuie întreprinsă în clasă, mai întîi abordînd elaborarea planului, prin antrenarea întregii clase. După această etapă demonstrativă, elevii pot primi ca sarcină efectuarea de analize literare acasă. La început, se va aborda analiza parţială (de exemplu, numai prezentarea subiectului, numai caracterizarea personajelor), apoi, pe măsură ce nivelul de cunoştinţe al elevilor şi particularităţile lor psihice permit, se va trece (cls.VII) la analiza completă.

Dăm mai jos un plan pentru o compunere - tip analiză literară - la nivelul pretins de şcoala generală.

Opera care constituie obiectul analizei este Un om năcăjit de Mihail Sadoveanu:

I. Introducere
a. Autor, epocă, operă, problematica specifică.
- M.Sadoveanu, unul din cei mai mari prozatori români.
- Acoperă, cu activitatea sa literară, o întinsă perioadă din literatura noastră - peste o jumătate de veac (1900-1960).
- Opera sa cuprinde foarte multe titluri, care s-au impus în literatura română ca autentice capodopere: Zodia Cancerului, Venea o moară pe Siret, Baltagul, Fraţii Jderi, Nicoară Potcoavă.
- Problematica operei sale este variată, un loc deosebit ocupîndu-l reflectarea vieţii poporului, în trecut.
b.-Opera analizată
- Scrisă într-o perioadă în care ţărănimea era obiectul exploatării regimului burghezo-moşieresc.
- Se află în Opere, vol.VI,ESPLA, 1956.
- Este o povestire.
- Sadoveanu înfăţişează un aspect din viaţa copiilor "fără copilărie" din trecut.

II.Cuprins
a. Subiectul povestirii
- In peregrinările sale pe meleagurile patriei, Sadoveanu întîlneşte, într-o dumbrăvioară de pe malul Siretului, pe Niculăeş, ieşit cu cele şase oi la păscut.
- Scriitorul înfiripă o conversaţie cu Niculăeş, care-i vorbeşte despre necazurile sale: o mioară, dar de la mama sa, a fost lovită de un om rău; viaţa sa este necăjită, pentru că mama i-a murit.
- Autorul porneşte singur, în josul apei, prilej de rememorări şi reflexii privind existenţa oamenilor umili.
- Reîntîlnirea cu Niculăeş îl arată pe acesta mai vesel, căci mioara se înviorase.
b. Personajele:
- Caracterizarea lui Niculăeş:

- Aspectul fizic: "numai de-o gchioapă", "un copilaş palid şi mărunţel", "cu nişte ciubote grele ale unui frate mai mare".
- Portretul moral:
  - copil "fără copilărie";
  - Deşi "numai de-o gchioapă", gîndeşte ca un om matur.
- Viaţa grea pe care o ducea a înlăturat bucuria copilăriei, făcînd din el "un om năcăjit".
- Durerea copilului rămas fără mamă ("n-are cine-mi spune o vorbă bună...").
- Dragostea faţă de animale, acestea sînt privite ca tovarăşe de necaz ("Să nu mori, că numai tu mi-ai mai rămas de la mama").

Atitudinea scriitorului:
- Sadoveanu se apropie cu dragoste şi compasiune de Niculăeş.
- Melancolia cu care povestitorul rememorează clipe de mult apuse, aduse de zîmbetul ochilor lui Niculăeş ("mă izbi o amintire ce brusc izvora ca din negură", amintirea "celei care odată, cu ani în urmă, înflorise ca o floare şi-mi fermecase c-un zîmbet şi c-o privire un trecător ceas al vieţii").

C.- Particularităţi artistice
- Naraţiune succintă (caracteristică povestirii) a unui episod.
- Dialogul se intercalează în naraţiune, reproducînd vorbele personajului.
- Cele două moduri se îmbină cu descrierea unor elemente ale naturii (faună, floră, relief): "cocostîrcii clămpăneau în smîrcul de peste ape... un piţigoi veni deasupra capului lui acoperit..."
- Farmecul limbii (dat de folosirea unor cuvinte regionale: ţintirimuri, custură, trişcă, buhos, cu mare forţă de evocare).
- Stilul este adecvat notei grave a episodului:
  - Construcţia sintactică simplă.
  - Frecvenţa suspensiei în dialogul copilului.
  - Prezenţa unor elemente specifice stilului oral.

III. Incheiere
- Atitudinea şi sentimentul dominant ce se desprinde din povestire.
- Înfăţişarea, fără ocoliguri a greutăţilor vieţii copilului de ţăran, în condiţiile de altă dată.
- Simpatia scriitorului faţă de ţărănime.
- Sentimentul nostalgic cu care se evocă anii apuşi.
- Impresiile intime, la lectura bucăţii.

In dezvoltarea compunerii, planul de mai sus se completează cu date, citate din operă, pentru a ilustra pregnant, trăsăturile personajului şi diferitele particularităţi artistice. De asemenea, se invocă afirmaţiile aparţinînd unor

critici, aceasta în funcţie şi de bibliografia recomandată de profesor, cînd s-a studiat opera lui Sadoveanu.

4.- Recenzia

Constă în prezentarea de obicei succintă - din care nu lipsesc comentariile sau aprecierile critice - a unei opere literare sau ştiinţifice. Prin exersarea acestui tip de compunere scrisă, elevii îşi pot evidenţia spiritul critic, deprinderea de a argumenta, convingător, şi într-o formă ştiinţifică, propriile observaţii. Recenzia îşi poate găsi un cîmp larg de utilizare, în liceu, în cadrul activităţilor extra-clasă, cum sînt cercurile şi poate avea ca obiect atît noutăţile editoriale, cît şi încercările literare ale elevilor: poezii, povestiri etc. Selecţia poate duce cele mai personale recenzii în paginile revistei şcolare.

5.- Paralela

Compoziţia orală sau scrisă, de dimensiuni, în general, reduse, care reliefează trăsăturile comune şi cele specifice, pe baza comparaţiei, ale unor personaje, opere, fenomene, specii literare etc. Este un bun exerciţiu de ascuţire a spiritului de observaţie, a capacităţii de asociere şi desociere şi de exprimare. De pildă, după lectura operelor lui C.Hogaş şi Geo Bogza, se poate indica elevilor să alcătuiască o paralelă între arta descriptivă a celor doi prozatori. Pot fi date şi alte subiecte: paralelă între Amintiri din copilărie de I.Creangă şi Budulea Taichii de I.Slavici; între nuvelele Alexandru Lăpuşneanul de C.Negruzzi şi Mihnea Vodă cel Rău de Al.Odobescu; între chipul intelectualului din opera lui Camil Petrescu şi intelectualul din opera lui M.Sebastian; între comicul pieselor lui V.Alecsandri şi comicul din piesele lui I.L.Caragiale; între poezia descriptivă a lui V.Alecsandri şi poezia naturii din opera lui M.Eminescu; între poezia filozofică a lui T.Arghezi şi poezia filozofică a lui L.Blaga etc. Paralela trebuie cultivată cu mai mare frecvenţă în liceu, elevii fiind mai apţi, datorită nivelului de cunoştinţe mai bogat, să efectueze asociaţii şi disociaţii, să-şi susţină afirmaţiile cu argumente convingătoare.

Scanned with OKEN Scanner

6.- Comentarea unui text literar

Este un tip de expunere (orală sau scrisă) destinat a demonstra că elevul înţelege sensul unei opere literare, stăpîneşte un minimum de cunoştinţe de cultură generală, are, într-o anumită măsură, ceea ce se numeşte gust artistic, că este capabil să emită raţionamente simple şi să exprime, sumar, impresiile de lectură. Comentînd - pe baza contactului direct, printr-o lectură-studiu- diferite texte literare, elevii deprind, totodată, cele trei elemente de bază ale oricărei compoziţii şcolare: inventiunea, dispoziţiunea şi elocuţiunea. Explicaţia de text începe cu lectura sonoră a fragmentului, continuă cu încadrarea fragmentului în ansamblul din care face parte, comentariul sau explicaţia propriu-zisă a conţinutului sau a mijloacelor de expresie şi se încheie cu consideraţii concluzive, menite să însereze sentimentele şi impresiile personale. Cercetările metodico-pedagogice moderne acordă o atenţie deosebită lecturii expresive, în cadrul operaţiilor implicate de explicaţia de text. Lectura expresivă domină întreaga muncă de explicare a textului: "ea o pregăteşte, o zămisleşte şi o încoronează; ea îi este alfa şi omega"[4].

Prezentarea explicativă a unui text poate fi introdusă, ca exerciţiu de expunere-compunere, în clasele VII-VIII ale şcolii generale şi mai ales la liceu. Elevii trebuie deprinşi ca, pe baza unei lecturi expresive, cu textul în faţă, să poată emite observaţii privind problematica şi procedeele expresivităţii artistice dintr-un fragment sau o operă. Trecerea cu succes a unor asemenea probe este un indiciu că avem, în elevul respectiv, un cititor format, avizat, cu un punct de vedere personal. Este tocmai ceea ce tindem să formăm, prin predarea literaturii, în şcoala de cultură generală.

Dăm mai jos un plan dezvoltat pentru comentarea mijloacelor expresive dintr-un fragment din romanul Morometii de M.Preda, care poate fi abordat cu elevii anului IV de liceu:

4) Raoul Mas, Explication de textes par le travail de la diction în Cahiers pédagogiques, martie, 1970, p.52.

I.- Fragmentul

" -Polino, tu degeaba te superi şi plîngi, că n-am zis ce ţi se pare ţie. Am zis şi eu o vorbă, oi fi greşit! Dar vorbeşte lumea prin sat, maică, şi voi nu ştiţi nimic. Tat-tău zice că nu cumva să ne prindă că venim peste el cu împăciuinea, că ne dă afară şi ne face de rîsul lumii. E pus pe dugmănie contra lui Birică, şi ne-am gîndit şi noi că tu, Polino, trebuie să te duc pe acasă şi să le spui că nu şade frumos să ne dugmănească degeaba! Dacă o vrea să-ţi dea ceva, bine, dacă nu, lasă-l să-i rămînă lui, să se sature de pămînt. Dar ne pare şi nouă rău cînd auzim ce spune la lume. Barim să tacă din gură! Adineauri spusei vorba aia cu dusul la alde tat-tău fiindcă aşa ar fi stat bine; ne-am fi bucurat şi noi să-ţi dea tat-tău dreptul tău şi să vă ajute pînă vă faceţi o casă. Dar Doamne păzeşte dacă am vrut să spun ceva rău. Fiindcă noi ne-am gîndit: dacă se însura Birică cu alde Leana lui Floricel, care n-are decît o jumătate de pogon de pămînt, ce făceam? Nu tot trebuia să stea aici, cu ea? Te-a luat pe tine! Ei! Si dacă n-o să-ţi dea tat-tău nimic, ce?! Uite, sînt fetele astea aci şi fraţii ăştia, să spună ei dacă se gîndeşte cineva rău la tine. Atîta zicem şi noi: să tacă din gură tat-tău şi să nu ne mai înjure. Fiindcă fetele astea s-au făcut şi ele mari şi altă zestre decît că sînt vrednice şi cinstite n-au, de ce să-şi bată Tudor Bălan joc de ele? D-aia eram supăraţi, că altfel, maică..."

(M.Preda, Morometii, EPLA, 1960, p.218).

II.- Incadrarea fragmentului în ansamblul din care face parte:

- Text din cea mai reprezentativă operă a lui M.Preda (Morometii) şi una din cele mai valoroase opere din literatura contemporană.

- Morometii este opera care arată, în autorul ei, un foarte bun cunoscător - dinăuntru - al sufletului şi particularităţilor vorbirii ţăranilor munteni din partea de sud a Cîmpiei Dunării.

- Vorbirea personajelor, în acest roman, este mijlocul fundamental prin care acestea se individualizează.

III.- Comentariul sau explicaţia propriu-zisă:

a.- Stratul fonetic

Din punct de vedere fonetic, nu se constată abateri de la pronunţia literară. Vorbirea soacrei Polinei nu şochează prin fonetisme rare; se poate spune chiar că este corectă, în această privinţă.

b.- Stratul lexical

Nu se constată, nici aici, termeni de circulaţie regională, vorbirea personajului încriindu-se, integral, ca vocabular, în sfera limbii literare.

c.- Stratul morfo-sintactic

Particularităţile vorbirii populare apar în felul cum sînt utilizate unele cuvinte, deci în gramatică. Intîlnim oi fi greşit, o vrea (forme de viitor popular); spusei (perfect simplu); frecvenţa determinantului depreciativ

alde ("alde tat-tău"); relativa frecvență a vocativului familiar maică, menit să dea impresia de intimitate; deasa folosire a expresiei tat-tău (înțeles ca element lexical unic), care aduce, în zona interesului maxim, cauza nelinistii personajului (refuzul lui Bălosu de a-și înzestra fata); forme populare ale pronumelui și adjectivului demonstrativ (aia, fraţii ăştia), ale unor adverbe (aci); utilizarea dativului cu propoziția la ("ce spune la lume"); locuțiuni verbale: "venim peste el cu împăcăciunea", "ne face de rîsul lumii"; introducerea propoziției subordonate prin că și să; propoziții exclamative și interogative; propoziții eliptice, marcate prin interjecții sau pronume interogatic (Ei!.ce?,Uite!), caracteristice stilului oral.

d.- Stratul conotativ (figurativ)

Farmecul stilistic al acestui fragment nu este dat de utilizarea vorbirii figurate, ci de oralitatea exprimării, conturată de particularitățile de limbă menționate. Soacra Polinei se exprimă spontan, colorat și nuanțat, recurgînd la instrumentele obișnuite ale vorbirii familiare.

Stilistic, textul este semnificativ și pentru abilitatea cu care personajele își deghizează adevăratele gînduri, pentru arta cu care romancierul își conduce personajele pe calea disimulării. Soacra Polinei vrea să dea impresie norei că nu pentru zestre o îndeamnă să meargă la Bălosu, ci pentru a-i spune acestuia să nu le mai vorbească de rău familia, să nu-i mai înjure și să nu-i mai amenințe. In realitate, mobilul intim al sfatului dat Polinei este zestrea: "ne-am fi bucurat și noi să-ți dea tattău dreptul tău și să vă ajute pînă vă faceți o casă".

Soacra ar vrea să spună acest lucru norei, dar se teme să n-o supere. Atunci recurge la o vorbire camuflată, disimulată, în care sînt prezente, într-un fel sau altul, și adevărul și minciuna. Textul în discuție este reprezentativ pentru tehnica alternării planurilor: aparență-esență, deghizaj-verbal=adevăr. În felul acesta, adevăratele gînduri se exprimă treptat, atenuîndu-se alternativ, prin deghizare, consecințele neplăcute.

Iată, simplificată, această alternanță de planuri:

Disimulare: "E pus pe dușmănie contra lui Birică și ne-am gîndit și noi că tu, Polino, trebuie să te duci pe-acasă și să le spui că nu șade frumos să ne dușmănească degeaba!

Adevărata intenție: Dacă o vrea să-ți dea ceva bine, dacă nu, lasă-l să-i rămînă lui, să se satură de pămînt.

Disimulare: Dar ne pare și nouă rău cînd auzim ce spune la lume. Barim să tacă din gură!

Adevărata intenție: Adineauri spusei vorba aia cu fusul la alde tat-tău fiindcă așa ar fi stat bine, ne-am fi bucurat și noi să-ți dea tat-tău dreptul tău și să vă ajute pînă vă faceți o casă.

Disimulare: Dar Doamne păzește dacă am vrut să spun ceva rău.

Adevărata intenție: Ei! Si dacă n-o să-ți dea tattău nimic, ce?!..."

Finalul replicii, prin utilizarea suspensiei sugerează continuarea intenţiei personajului de a practica aceeaşi duplicitate verbală.

IV.- Consideraţii concluzive:

Atributele stilistice specifice: duplicitatea verbală, utilizarea propoziţiilor exclamative şi interogative, a propoziţiilor eliptice apar perfect concordante cu intenţiile personajelor.

Oralitatea generatoare de umor din opera lui Creangă devine, la M.Preda, oralitate disimulantă, încărcată de o subtilă ironie.

7.- Compunerile de sinteză

Sînt compuneri bazate pe un bogat material informativ, care se practică în strînsă legătură cu lecţiile de recapitulare. Asemenea tipuri de compunere solicită, din partea elevilor, pe lîngă un volum mai mare de cunoştinţe, spiritul de sinteză, capacitatea de a selecta esenţialul şi a-l dispune într-o ordine capabilă a pune cît mai bine în lumină acest esenţial.

In clasele V-VIII, compunerea de sinteză poate fi practicată pentru a surprinde aspectele caracteristice ale unor opere apropiate prin problematică: Viaţa ţărănimii în regimul trecut (pe baza schiţelor Arendaşul român de I.L.Caragiale şi Socoteala de Al.Vlahuţă); Natura patriei în operele unor scriitori studiaţi (N.Bălcescu, V.Alecsandri, M. Eminescu, G.Coşbuc, M.Sadoveanu); Evocarea trecutului de luptă a poporului în operele cunoscute (N.Bălcescu, V.Alecsandri, M.Eminescu etc); Reflectarea transformărilor revoluţionare din patria noastră în operele studiate (G.Bogza, Tr.Coşovei, M.Preda) ş.a.

In liceu, acest tip de compunere trebuie folosit mai des, fie că are la bază un număr mai restrîns de opere, fie că este vorba de o perioadă mai întinsă din literatură. Iată cîteva subiecte pentru compuneri de sinteză ce pot fi abordate în liceu: Patriotismul cronicarilor, Contribuţia cronicarilor la dezvoltarea artei literare româneşti, Elemente clasice în literatura română, Elemente romantice în literatura noastră, Folclorul, izvor de inspiraţie în creaţia scriitorilor paşoptişti (sau a altor scriitori), Apariţia şi dezvoltarea nuvelei româneşti, Evoluţia romanului

românesc, Dezvoltarea comediei în literatura română, Drama românească - apariţie, dezvoltare, reprezentanţi, Caracterul specific naţional al operei lui G.Cosbuc (sau I.Creangă, M.Eminescu, M.Sadoveanu, L.Blaga), Curente şi tendinţe în literatura română interbelică, Poezia (sau proza, dramaturgia) în literatura interbelică, Teoria şi critica literară românească în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, Trăsăturile literaturii române contemporane, Poezia (sau proza, dramaturgia) contemporană ş.a.

Compunerile de sinteză trebuie pregătite, pe baza discuţiei cu clasa, cînd se schiţează şi punctele importante ale planului. Toate temele recomandate mai sus pot fi abordate pe etape, sau la sfîrşitul anului IV, aceasta în funcţie de parcurgerea materiei care constituie baza de documentare.

Dăm mai jos, un plan pentru o compunere de sinteză cu tema Realismul în literatura română, care se poate efectua cu elevii anului IV de liceu:

I.- Introducere
- Lămurirea conceptului "realism"
- Apariţia termenului (Courbet)
- Primii teoreticieni ai realismului în literatura universală (Courbet, Chamfleury, Balzac).
- Contribuţia lui Fr.Engels (privind veridicitatea şi tipizarea).
- Contribuţia lui M.Gorki (conceptul realism socialist).
- Scriitorii reprezentativi din literatura universală (Balzac, Stendhal, Dickens, Twain, Tolstoi, Gogol).

II.- Dezvoltarea realismului în literatura română

1.- Primii teoreticieni ai realismului în literatura română
(Al.Russo, Critica criticii, M.Kogălniceanu, Fiziologia provinţialului în Iaşi).

2.- Impletirea elementelor realiste cu cele clasice şi romantice în literatura română din secolul al XIX-lea.
a.- In operele scriitorilor paşoptişti.
b.- In operele scriitorilor postpaşoptişti (Filimon, Odobescu, Haşdeu, Eminescu, Vlahuţă).

3.- Realismul în operele marilor scriitori reprezentativi din a doua jumătate a secolului al XIX-lea.
a.- Acuta observaţie socială şi psinologică (Caragiale, Slavici, Delavrancea, D.Zamfirescu).

b.- Aspecte ale veridicităţii şi obiective ale criticismului în operele reprezentative:
- contradicţiile sociale ale orînduirii burghezo-moşiereşti;
- falsul patriotism şi demagogia politicianismului burghez;
- viaţa grea a maselor;
- ambiţiile micii şi marii burghezii;
- instituţionalismul statului burghezo-moşieresc;
- dezumanizarea.

c.- Măiestria şi varietatea tipologică (exemple caracteristice).
- Politicianul demagog (Caţavencu).
- Micul burghez incult, pretenţios şi ambiţios (Mitică).
- Avarul (Hagi Tudose)
- Parvenitul (Tănase Scatiu).

4.- Realismul interbelic continuator al unei tradiţii prestigioase.

a.- Problematica specifică:
- ascuţirea contradicţiilor societăţii capitaliste;
- războiul - expresie a acestor contradicţii;
antinomia individ-societate.

b.- Tehnica artistică:
- tipizarea balzaciană (Călinescu - Enigma Otiliei);
- descrierea de medii sociale (Călinescu, Hortensia Papadat-Bengescu, Matei Caragiale);
- romanul "dosar de existenţe" (Camil Petrescu Hortensia Papadat-Bengescu).

5.- Realismul contemporan, etapă nouă în evoluţia realismului românesc.

a.- Continuarea tradiţiilor realismului anterior:
- observaţia atentă a realităţilor sociale şi psihologice;
- reflectarea generalizată.

b.- Atribute specifice
- partinitate (implicată);
- optimism;
- înalt umanism;
- diversitate de stiluri.

III.- Concluzii
- Realismul, aspect dominant al literaturii române în perioada maturizării ei artistice.

Planul propus nu reprezintă decît una din multiplele variante posibile şi nu are decît, cel mult o valoare orientativă.

Subliniem, în încheierea consideraţiilor despre compunerile de sinteză, ideea că acestea joacă un rol considerabil în formarea şi dezvoltarea orizontului literar al elevilor, ajutîndu-i să vadă fenomenul literar din perspective

diverse, de la diferite altitudini şi, în felul acesta, să-i deprindă cu sinteza. Pe această cale, elevii pot ajunge singuri la a stabili similitudini şi deosebiri, la sesizarea liniilor de evoluţie, a continuităţilor sau discontinuităţilor, în filonul mai larg, pe care îl reprezintă istoria literaturii. De aici, necesitatea folosirii cît mai frecvente a compunerilor de sinteză, mai ales în liceu.

Textele literare pot constitui punctul de plecare pentru alcătuirea unor compuneri creatoare, de tipul: naraţiune, descriere, portret, tablou.

8.- Compunerea narativă

Este povestirea unor evenimente reale sau imaginare, prin care se urmăreşte trezirea interesului interlocutorului şi menţinerea acestui interes pînă la sfîrşit. Orice naraţiune conţine trei elemente: locul acţiunii, personajele şi acţiunea propriu-zisă. Interesul este stîrnit de felul în care sînt prezentate expoziţiunea, conflictul şi desfăşurarea evenimentelor.

Planul general pentru o asemenea compunere este următorul:

I.- Introducere:
   a.- Locul unde se petrece (întîmplarea povestită)
   b.- Timpul cînd are loc
II.- Tratare:
   a.- Activitatea desfăşurată în momentul apariţiei intrigii;
   b.- Întîmplarea (evenimentul, faptul etc) petrecută, sau acţiunea propriu-zisă, prezentată prin intermediul personajelor;
   c.- Impresiile care au luat naştere în timpul acţiunii.
III.- Incheiere
   - consideraţii apreciative succinte.

In şcoala generală, se poate recurge la compunerea narativă, în mai toate clasele, exceptîndu-le pe cele mici, pornind de la unele fragmente si opere citite în clasă, sau de la lectura particulară, de la amintirile proprii şi imaginaţia elevilor. O compunere narativă care pornind de la fragmentele din Amintiri din copilărie de I.Creangă, citite şi discutate în clasa a VII-a, ar relata fapte şi întîmplări trăite de fiecare elev, ar pune la contribuţie, atît cunoaşterea operei lui Creangă, cît şi imaginaţia şi originalitatea

elevilor. Discutarea unor asemenea compuneri ar prilejui stabilirea similitudinilor între punctul de plecare şi ceea ce au creat elevii, cît şi a elementelor singularizante.

In liceu poate fi folosită compunerea narativă pornind, de asemenea, de la anumite opere cunoscute. O compunere narativă care ar povesti, de exemplu, impresiile unui spectator din 1879, martor al premierei piesei O noapte furtunoasă de I.L.Caragiale, ar arăta atît cunoaşterea semnificaţiei comediei, cît şi cultura generală a elevilor.

9.- Compunerea descriptivă

Specificul ei constă în scoaterea în evidenţă a trăsăturilor caracteristice ale obiectivului sau fenomenului descris. In compoziţia descriptivă, se porneşte de la observaţia directă, dar se poate face uz şi de analogie. Aspectele furnizate de observaţia directă trebuie selectate şi clasificate, pornindu-se de la general la particular. Analogia presupune a judeca şi imagina, pornind de la observaţii proprii, a stabili raporturi între mediul familiar şi tablourile în mod provizoriu necunoscute. O descriere reuşită - artistică - este aceea care însufleţeşte obiectele.

Planul unei compuneri descriptive este, în general, acesta:

I.- Introducere
- Aspectul dominant descris (iarnă, primăvară, munte, sat, oraş).

II.- Cuprins
a.- Aspecte din depărtare;
b.- Aspecte din apropiere;
c.- Prezenţa umană în cadrul natural;
d.- Imaginea universului de idei şi sentimente ale omului, aflat în cadrul natural descris.

III.- Impresia produsă de aspectul zugrăvit în sufletul observatorului, al autorului descrierii.

Programa de lectură literară pentru şcoala generală oferă destule ocazii pentru folosirea compunerilor descriptive. Operele descriptive ale unor scriitori ca G.Coşbuc, M.Eminescu, M.Sadoveanu, G.Bogza ş.a. pot constitui puncte

de plecare pentru antrenarea elevilor în elaborarea unor asemenea compuneri. De exemplu, o compunere care pornind de la fragmentele intitulate Fabrică, şi munte (cls. a VIII-a) de G.Bogza, ar solicita elevilor să descrie alte regiuni montane ale patriei noastre, ar etala atît impresiile incitate de opera lui Bogza, cît şi propriile lor observaţii şi analogii.

Si programa de literatură pentru liceu oferă multe prilejuri de valorificare a compoziţiilor descriptive. Se poate da, de pildă, pornind de la opera Cartea Oltului de G.Bogza, o compunere descriptivă, care să ceară elevilor să descrie Valea Prahovei, sau Valea Bistriţei etc.

Alte tipuri de compuneri descriptive sînt portretul şi tabloul.

a.- Portretul

Este reprezentarea trăsăturilor fizice şi psihice ale unei persoane. Observaţia directă relevează aparenţele, iar analiza identifică semnificaţiile psihice ale aparenţelor. Intr-un portret, trăsăturile trebuie aşa fel ordonate, încît esenţialul să apară de la sine în prim plan. Din punct de vedere stilistic, portretul cere utilizarea termenului cu forţă evocatoare şi evitarea atributelor generale, indefinite.

Iată un plan de compunere tip portret:

I.- Introducere
- Circumstanţele în care personajul căruia i se face portretul a fost întîlnit (Timp, loc şi cum a fost cunoscut).

II.- Tratare
a.- Portretul fizic (aspectele caracteristice):
- figura (faţă, ochi, nas, păr, gură, etc);
- statura (înalt, scund; gras, slab etc.);
- îmbrăcăminte
b.- Portretul moral
- trăsăturile de caracter;
- sentimentele de care este capabil;
- atitudinea generală în faţa vieţii (optimism, sceptic etc.);
- comportarea faţă de circumstanţele în care se află, în care trăieşte (mediu, celelalte persoane);

- cum e apreciat de persoanele cu care se află în relaţii;
- preferinţele;
- o întîmplare semnificativă pentru întregul portret moral.

III. Incheiere
- Atitudinea faţă de persoana portretizată.

După un asemenea plan se caracterizează şi personajele din operele literare, în compunerile tip caracterizare de personaj.

In clasele V-X, compunerea portret se poate folosi frecvent, în strînsă legătură cu operele literare discutate. Spre pildă, după lectura fragmentului din poemul Dan, căpitan de plai, de V.Alecsandri, la clasa a VII-a, se poate da elevilor să alcătuiască portretul unui erou al muncii paşnice, constructive, a unui meşter făurar de pe numeroasele şantiere ale patriei noastre, cunoscut de ei. Pornind de la tonul epopeic al poemului citat, asociindu-l propiilor observaţii şi impresii, furnizate de viaţă şi literatură, elevii pot alcătui o compunere interesantă, în care să dea fiecare măsură sensibilităţii şi observaţiei personale.

Acest tip de compunere descriptivă poate fi frecvent utilizat şi în liceu, pornind tot de la unele opere literare studiate. De exemplu, după lectura nuvelei Hagi Tudose de B.St.Delavrancea, li se poate indica elevilor să alcătuiască portretul zgîrcitului, regrupînd trăsăturile care se desprind din comportarea personajului scriitorului român, alături de propriile lor observaţii şi impresii.

b.- Tabloul

Infăţişează trăsăturile caracteristice ale unei privelişti, pornind de la observaţia directă, fără a exclude analogiile şi imaginaţia. Structura unei compuneri-tablou este, în linii generale, asemănătoare cu aceea a unei compuneri descriptive, prezentate mai înainte.

Bucăţile de lectură literară prilejuiesc, şi în acest caz, destule ocazii pentru folosirea compunerii-tablou, ca mijloc de receptare a specificului artistic al operei literare

de către elevi, cît şi ca exerciţiu de stimulare a aptitudinilor creatoare ale acestora. Lectura unor tablouri de natură din opera lui M.Eminescu (Călin,File de poveste, cls.a VII-a), Al.Vlahuţă, Geo Bogza, ş.a. poate constitui prilej pentru o compunere tablou, care să aibă ca subiect: Amiaza în codru, Furtuna în munţi, Apus de soare în Carpaţi etc., în care elevii, cunoscînd cîte ceva din particularităţile artei fiecăruia din scriitorii amintiţi, să se străduiască a fi, în limita posibilităţilor, ei înşişi, personali, în felul de a prezenta propriile observaţii şi analogii. Nu realizări deosebite trebuie să aşteptăm, în asemenea compuneri, ci tentative de exprimare deosebită. Chiar stîngace, aceste încercări au o mare funcţie stimulativă, ale căror roade se vor vedea mai tîrziu.

La liceu, analiza unor tablouri de natură din operele unor scriitori ca Hogaş sau Bogza poate fi asociată cu o compunere tablou, care să aibă ca obiect Insesinarea în munţi, după furtună (anul IV). Exemplele pot fi înmulţite.

10.- Compuneri după ilustraţii

In şcoala generală, în special în clasele elementare (I-IV) şi în clasele V-VIII, se practică, adesea, compunerile care au ca punct de pornire ilustraţii, tablouri sau reproduceri ale unor opere de artă. Ele fac parte din categoria compunerilor cvasilibere, ca şi o parte din tipurile discutate, în rîndurile de mai sus. Ele solicită spiritul de observaţie, imaginaţia reproductivă şi creatoare, cît şi capacitatea transpunerii imaginilor plastice în imagini literare. Acest tip de compuneri se asociază, în mod obişnuit cu textul literar. Compunerile după ilustraţii se folosesc mai puţin în clasele liceale.

In clasele mai mici, abordarea compunerii pe bază de ilustraţii parcurge următoarele etape:

a.- Examinarea tabloului (ilustraţiei sau şirului de ilustraţii). Se observă, atent, sub îndrumarea profesorului, tabloul.

b.- Jonversaţia pe baza tabloului. Prin întrebări de

control se verifică spiritul de observaţie al elevilor şi se încearcă o ordonare a observaţiilor lor.

c.- Alcătuirea planului compunerii. Operaţie efectuată cu elevii, vizînd stabilirea definitivă a ordinei în care trebuie expuse observaţiile, în cadrul părţilor mari ale compunerii: introducere, cuprins, încheiere.

d.- Elaborarea compunerii (care poate avea loc în clasă sau acasă).

11.- Alte tipuri de expunere-compunere

Elevii şcolii de cultură generală trebuie obişnuiţi şi cu unele tipuri de compoziţie aparţinînd, prin particularităţi, artei oratorice. Nu mai este necesar a motiva dezideratul. Printre tipurile din această categorie de expuneri, se numără:

a.- intervenţia, care e participarea la o discuţie, expunînd foarte succint, ralierea la un punct de vedere sau motivarea dezacordului, o opinie personală, o propunere, o sugestie;

b.- toastul - urare făcută la o masă în cinstea unei persoane sau eveniment, redusă, de obicei, la cîteva fraze;

c.- alocuţiunea - scurtă cuvîntare ocazională;

d.- discursul - expunere amplă făcută în faţa unei adunări, asupra unui subiect.

Lecţia, şedinţa de cerc literar, şedinţa de cenaclu, alte activităţi cu elevii în şcoală şi în afară de şcoală constituie cîmpul de valorificare a compoziţiilor de acest tip.

x

Utilizarea sistematică şi inventivă a tuturor tipurilor de compuneri prezentate poate aduce o contribuţie substanţială la modernizarea studiului literaturii în şcoala de cultură generală prin deplasarea accentului de pe latura informativă, pe latura formativă.

V.- Activitatea metodică privind pregătirea teoretică a elevilor pentru elaborarea compunerilor

Ne vom referi, în continuare, la activitatea metodică

legată de compunerile şcolare, abordînd mai întîi aspectul pregătirii prealabile - să-i spunem teoretice, dacă termenul nu este prea pretenţios - a elevilor pentru elaborarea compunerilor.

Această activitate se concretizează, în practica şcolară, sub două aspecte. Un aspect îl vom numi pregătirea indirectă, cu caracter permanent, pe celălalt - pregătirea directă şi sistematică privind înarmarea elevilor cu cunoştinţe despre structura compunerilor şi elaborarea acestora.

Prezentăm succint, cele două aspecte:

A.- Pregătirea indirectă

Are un caracter permanent, pentru că este implicată în multiplele şi foarte variatele activităţi implicate în procesul predării limbii şi literaturii. Acest aspect pregătiror, de introducere a elevilor în problemele complicate ale compoziţiei şcolare, constă, printre altele, în efectuarea zilnică, lecţie de lecţie, a următoarelor activităţi mai importante:

- formarea la elevi a deprinderii de a observa;
- formarea deprinderilor de a compara fenomenele observate, pentru a le putea aprecia;
- formarea capacităţii elevilor de a generaliza, de a formula, singuri, concluzii;
- dezvoltarea, în strînsă legătură cu operaţiile logice amintite, a vocabularului elevilor;
- formarea şi dezvoltarea gustului pentru citit, şi, în strînsă legătură cu aceasta, a deprinderilor de muncă independentă;
- efectuarea de diverse exerciţii pentru dezvoltarea vorbirii elevilor, pentru ca aceştia să-şi poată exprima, în mod corespunzător, observaţiile şi concluziile.

Toate activităţile enumerate se întreprind în diferitele momente ale oricărei lecţii de gramatică şi lectură.

B.- Pregătirea directă si sistematică

Urmăreşte, mai întîi, transmiterea de cunoştinţe teoretice despre structura unei compuneri, indiferent de tip

şi, apoi, îndrumări despre tehnica elaborării compunerilor.

1.- Transmiterea cunoştinţelor despre structura compunerilor.

Obişnuirea elevilor cu gama de cunoştinţe teoretice privind structura compunerilor se realizează prin lecţii speciale despre compuneri şi structura lor. Asemenea lecţii se organizează în orele special destinate compunerilor, Ele impun o pregătire atentă, în funcţie, în primul rînd, de nivelul clasei, pentru a se evita unele dificultăţi pe linia accesibilităţii.

Asemenea lecţii se recomandă să se sprijine pe studiul unor bucăţi de lectură, pentru a se porni de la exemple concrete, de la intuirea vie a unor realităţi (adică a bucăţilor de lectură), pe baza cărora să se exercite observaţia elevilor şi, apoi să se formuleze generalizările. Este de la sine înţeles că operaţia indicată nu poate avea loc decît după studierea bucăţilor de lectură propuse ca material ilustrativ.

Conţinutul acestor lecţii abordează problemele esenţiale de structură ale unei compuneri, Iată problemele pe care trebuie să le trateze o asemenea lecţie:

a.- Cerinţele generale ale oricărei compuneri:
- documentarea (sprijinirea pe un volum de observaţii, fapte, idei);
- temă sau subiect bine precizate;
- unitate compoziţională;
- corectitudine în exprimare.

b.- Părţile unei compuneri şi conţinutul fiecărei părţi:
- introducerea, care trebuie să conţină:
  - scurte informaţii sau aprecieri asupra problemei sau subiectului ales. Acestea diferă de la un tip de compunere la altul;
- tratarea temei sau subiectului ales, care conţine:
  - dezvoltarea propriu-zisă a temei (înlănţuirea faptelor, dacă e vorba de o naraţiune, ordinea aspectelor, în cazul descrierii);

încheierea sau concluziile, care însereză:
- foarte succinte aprecieri, concluzii personale despre cele spuse în tratare.

c.- Proporţia părţilor unei compuneri
- Necesitatea realizării unui tot armonios, prin respectarea unui dozaj al părţilor: introducerea şi încheierea ocupă un spaţiu mai mic.

Ca temă la lecţiile de familiarizare a elevilor cu structura unei compuneri, se recomandă alcătuirea unui plan dezvoltat, pe baza unor bucăţi de lectură, în care să fie marcate părţile componente ale bucăţilor respective.

2.- Deprinderea elevilor cu tehnica elaborării unei compuneri

Formarea deprinderilor la elevi de a pune înşişi în aplicare cunoştinţele despre structura compunerilor, în compoziţii proprii, se realizează treptat şi sistematic, mai întîi prin lecţii speciale despre tehnica elaborării compunerilor, apoi, prin practicarea, în timpul şcolarităţii, a unei variate game de compuneri.

In lecţiile speciale privind elaborarea compunerilor, se poate folosi metoda expunerii şi se dau indicaţii cu privire la:

a.- invenţiune, adică la munca de adunare a ideilor (a materialului) necesară tratării conţinutului propriu-zis. In cadrul discuţiilor despre această problemă trebuie atinse gradat şi diferenţiat, de la clasă la clasă, mijloacele specifice de documentare[5]:
- cartea, ca instrument al muncii intelectuale;
- extrasul (citatul);
- nota de studiu (în care se însereză propriile observaţii) etc.

b.- Dispoziţiune, sau selectarea, gruparea şi aşe-

5) Pentru informare a se vedea:
- Aurel Avramescu şi Virgil Cîndea, Introducere în documentarea ştiinţifică, ed.Acad., Buc., 1960;
- Constantin Parfene, Familiarizarea elevilor de liceu cu tehnica studiului individual, în Revista de pedagogie, nr.7-8.1967.

zarea ideilor, faptelor, observaţiilor în planul tratării. Aşezarea ideilor în plan se face după criteriul ideilor principale şi secundare, după criteriul susţinerii afirmaţiilor cu citate.

c.- redactare:

- necesitatea redactării mai întîi pe ciornă;

- reluarea primei redactări, cu scopul finisării, stilizării pentru ca redactarea să corespundă cerinţelor elementare de stil: corectitudine, claritate, precizie, concizîune.

Consolidarea cunoştinţelor teoretice transmise în asemenea lecţii se realizează prin studierea unor planuri din manual, prin exerciţii de întocmire a unor planuri în clasă, prin întocmirea unor compuneri acasă şi prin discutarea în clasă a compunerilor întocmite de elevi.

VI.- Metodica lecţiilor de compunere (în clasă)

Formarea deprinderilor de a alcătui compuneri este un proces de durată, eşalonat pe mulţi ani de şcolaritate. Elevii fac exerciţii de elaborare a diverselor puri de compunere, an de an, sub îndrumarea profesorului. Inainte, însă, de a porni la elaborarea independentă de compuneri, elevii trebuie să asiste la demonstraţii practice, în acest sens, ceea ce se efectuează în cadrul unor lecţii speciale de această natură.

Lecţiile care îşi propun să elaboreze în clasă compuneri au următoarele etape: pregătirea, redactarea, corectarea şi discutarea.

Prezentăm succint, fiecare din etapele menţionate.

1.- Pregătirea pentru compunere implică următoarele aspecte:

a.- Organizarea clasei

- Elevii sînt anunţaţi din timp pentru a-şi aduce cele necesare. Se pregătesc caietele (de notiţe sau de teme), creioanele (tocurile). Elevii din clasele mai mici (V) e bine să aibă în dulăpiorul clasei cîte o călimară şi un condei.

b.- Anunţarea temei şi scrierea titlului pe tablă

- Se precizează tipul de compunere abordat (descriere, naraţiune, caracterizare de personaj etc.) şi a scopului urmărit;

- Se actualizează cerinţele generale şi cele speciale pentru tipul de compunere folosit (printr-o sumară conversaţie cu clasa).

c.- Pregătirea propriu-zisă, care constă în:

- realizarea invenţiunii (adică a ideilor, faptelor, aspectelor care constituie fondul documentar);

- asigurarea vocabularului implicat;

- întocmirea planului sau indicaţii cu privire la plan.

Indicăm, în continuare, cum se realizează cele trei elemente principale ale pregătirii propriu-zise.

Asigurarea ideilor şi a vocabularului implicat

Această sarcină se îndeplineşte prin efectuarea următoarelor activităţi:

- actualizarea cunoştinţelor anterioare (direct sau tangent legate de conţinutul compunerii ce urmează a se face);

- citirea sau recitirea unor texte;

- indicarea unor cuvinte şi expresii de sprijin;

- citate din caietele de impresii şi extrase;

- intuirea unor ilustraţii, tablouri, mulaje etc;

- audierea unor discuri, înregistrări pe bandă de magnetofon;

- rememorarea impresiilor din excursie.

Operaţiile menţionate se fac după caz, în funcţie de tema compunerii respective şi de pregătirea elevilor.

Intocmirea planului

Sînt mai multe căi de abordare a acestei probleme:

- alcătuirea planului de către profesor;

- folosirea planului din manual;

- întocmirea planului în colectiv, prin discuţii

care să realizeze inventiunea şi dispoziţiunea.

Planul se scrie pe tablă, de obicei. In această privinţă, însă, se procedează diferenţiat în funcţie de clasă. In timpul pregătirii, profesorul trebuie să stimuleze elevii, în discuţii, să acorde atenţie mai mare elevilor mai slabi şi să încurajeze elevii cu aptitudini.

Pregătirea propriu-zisă durează 10-15 minute.

2.- Elaborarea (redactarea)

Compunerile pot fi elaborate oral sau în scris. Practica şcolară trebuie să îmbrăţişeze ambele modalităţi, avînd în vedere disponibilităţile lor formative.

Elaborarea orală dezvoltă capacitatea de a vorbi liber, încrederea în puterile proprii, curajul. Ea are şi unele efecte negative, în sensul că poate favoriza graba, neatenţia şi, implicit, nerespectarea regulilor gramaticale, aspecte care pot fi prevenite, prin tactul pedagogic al profesorului.

Elaborarea scrisă (redactare) avantajează mai mult elevii, creindu-le, mai întîi, un climat mai puţin tensionat şi, apoi, oferindu-le răgazul pentru reluarea ideilor, în scopul clarificării lor şi a expresiei.

In timpul redactării, profesorul are rolul de a supraveghea, de a îndruma, individual, în mod discret, elaborarea.

Sînt situaţii (ivite spontan sau planificate) cînd redactarea nu se poate termina în clasă. In asemenea cazuri, se dă ca temă continuarea elaborării acasă.

3.- Corectarea compunerilor

Este unul din aspectele foarte importante ale muncii privind compunerile şcolare. Importanţa corectării constă în faptul că întăreşte disciplina în activitatea elevilor, stimulează elementele capabile şi previne delăsarea la elevii cu o voinţă mai slabă, descoperă la timp lipsurile în pregătirea elevilor.

Frecvenţa corectării compunerilor variază de la clasă la clasă, fiind în funcţie şi de natura temelor sau de tipul de compunere. La clasele mai mici (a V-a şi a VI-a), se vor corecta mai multe compuneri, la clasele mari, unele şi anume, cele cu o temă mai importantă. In fiecare trimestru, trebuie corectate la fiecare elev cîte una-două compuneri. Prioritatea se dă elevilor mai slabi.

Corectarea se poate efectua în cadrul unei aceleaşi lecţii, dacă s-a planificat realizarea, într-o lecţie, a tuturor etapelor, sau de la o lecţie la alta. Cînd se iau caietele pentru a fi corectate acasă, se pot lua toate, sau un anumit număr, prin sondaj.

In legătură cu modalitatea de corectare, indicăm cîteva norme generale.

In atenţia profesorului trebuie să stea toate aspectele structurale şi de exprimare ale compunerii.

- Se urmăreşte conţinutul:
  - planul;
  - exactitatea afirmaţiilor;
  - coerenţa;
- redactarea:
  - punerea în pagină;
  - limba;
  - ortografia;
  - stilul.

- Se impune folosirea unui sistem de semne convenţionale.

Se poate utiliza sistemul de semne propus în Culegerea de texte pentru dictări, Buc., 1969, p.41:

———	de înlocuit cuvîntul subliniat
⋎	de scris despărţit
⁀	de scris la un loc (unit)
∨	lipseşte un cuvînt
⋎	lipsesc mai multe cuvinte, o propoziţie, o parte a lucrării;
⊥	greşeală de ortografie

= gravă greşeală de ortografie;

| greşeală de punctuaţie;

? neînţeles, prolix;

to $\overset{2}{\frown}\overset{1}{\smile}$ topica; de schimbat ordinea cuvintelor;

t timpul verbelor nu e bine întrebuinţat;

// şir nou, aliniat, rînd nou;

(.....) nu este necesar, digresiune;

_____ interval între părţi, între rînduri;

K cacofonie;

tt tautologie

Fe forma exterioară necorespunzătoare;

b! bombastic, retoric;

ac! acordul e greşit

c! copiat;

X de suprimat;

?!? vag exprimat, fără conţinut, neadevărat;

✳ parte bună, pozitivă, surprinzătoare.

- Se impune, în corectare, respectarea personalităţii elevului;

- Se fac recomandări finale.

- Notarea se face în funcţie de gravitatea greşelilor, nu de statistica numerică.

- Corectarea, avînd în vedere rolul ei stimulativ, implică simţ de răspundere, atenţie, principialitate. Corectarea nu trebuie să însemneze "a pune roşu pe hîrtie albă".

4.- Discutarea compunerilor

Efectuarea sistematică a acestei operaţii imprimă seriozitate în activitatea elevilor, contribuie la formarea deprinderii muncii continue, asigură - prin depistarea greşelilor - progresul continuu pe linia deprinderilor legate de compoziţie.

Discutarea poate să se facă în lecţii curente şi în lecţii speciale. In lecţii curente, discutarea compunerilor se face, diferenţiat, după împrejurări: individual, prin solicitarea în discuţii a elevului în cauză, sau în colectiv, prin antrenarea întregii clase, în cadrul verificării cunoştinţelor.

Lecţiile speciale de discutare a compunerilor se organizează la intervale mai mari, la anumite etape ale procesului instructiv, pentru a înregistra progresele activităţii şi, în funcţie de lipsurile constatate, a stabili liniile de perspectivă. Ele pot avea următoarele etape principale:

a.- Aprecieri generale asupra compunerilor. Se emit consideraţii generale despre nivelul compunerilor, impresiile lăsate, se prezintă situaţia notelor pe categorii (atîţia de 10, 9, 8 etc.).

b.- Observaţii şi discuţii asupra compunerilor

In timpul corectării, profesorul îşi ordonează observaţiile pe probleme, iar în cadrul discuţiilor le abordează ca atare:

- conţinut:
  - dacă subiectul a fost tratat în întregime;
  - dacă nu există digresiuni inutile;
  - corectitudinea afirmaţiilor;
  - argumentarea afirmaţiilor(prin referinţe,citate);
- plan:
  - dacă există plan,sau dacă s-a respectat planul dat;
  - legătura dintre introducere şi încheiere şi tema dată;
  - justa înlănţuire a ideilor;
  - dacă nu există repetări;
- redactare:
  - împărţirea pe părţi şi alineate;
  - sublinierea ideilor principale;
  - limba (construcţia frazei etc.);

- ortografia (se discută pe aspecte, cu antrenarea elevilor, folosindu-se tabla şi solicitîndu-se mereu motivaţia gramaticală)
- stilul: clar, cursiv, precis, distins etc.

Ca modalitate, recomandabilă este semnalarea lipsurilor de către profesor şi invitarea elevilor să arate în ce constă greşeala şi cum este corect.

Se citesc, apoi, ilustrativ, părţi din unele compuneri, sau compuneri întregi. In mod principial, se ilustrează prin părţi pozitive, care se oferă ca model. Se popularizează şi alte compuneri bune, care nu pot fi citite, din lipsă de timp.

c.- Distribuirea caietelor

Elevii îşi studiază, individual, compunerile.
Profesorul răspunde la eventualele întrebări.

d.- Concluzii

Profesorul punctează progresele înregistrate de la ultima lecţie specială de discutare şi trasează cîteva sarcini (linii de perspectivă) pentru activitatea viitoare.

X

In concluzie, se impune reluarea ideii că întreaga activitate legată de compunerile şcolare trebuie să ducă, în final, la formarea complexă a personalităţii omului de mîine, cu o gîndire sănătoasă, cu o sensibilitate delicată şi cu o exprimare bogată şi distinsă, Compunerile sînt un preţios mijloc de receptare creatoare a literaturii. Ele trebuie subordonate acţiunii de identificare a elevului cu universul operei literare, deci identificării afective, capacităţii de reprezentare a lumii operei, capacităţii continuării universului acesteia, cît şi a capacităţii continuării limbajului operei literare.

x x

x

PREDAREA NOTIUNILOR DE TEORIE A LITERATURII

Înţelegerea operei literare ca unitate în varietate, ca un întreg de sine stătător, cu valoare implicată, se realizează pe calea descompunerii întregului în părţile componente, pentru sesizarea relaţiilor dintre ele, operaţie cunoscută sub numele de analiză literară. Această operaţie analitică - o activitate de cercetare sistematică - presupune cunoaşterea unor noţiuni de teorie literară (privind, de exemplu, structura operei literare, modalităţile de expunere - naraţiune, descriere, dialog -, procedeele limbajului figurat etc.), ceea ce se realizează, în mod treptat, de-a lungul mai multor ani de şcolaritate.

I.- Volumul, repartizarea şi intenţionalitatea noţiunilor de teorie a literaturii, în şcoala generală şi liceu

a.- In şcoala generală

Volumul noţiunilor de teorie literară, în şcoala generală, abordînd problemele elementare, constituie un cuantum de cunoştinţe suficient pentru a pune la dispoziţia elevilor cîteva jaloane sigure de înţelegere a specificităţii artistice a operei literare.

In clasa a V-a, la început, se dă noţiunea de operă literară, care se reia, în clasa a VII-a şi se întregeşte, în clasa a IX-a, şcoală generală.

Un loc important îl deţin, apoi, modurile de expunere: naraţiunea, descrierea şi dialogul, reluate în clasa a VII-a şi întregite în clasa a IX-a.

Noţiunile privind structura operei literare ocupă, de asemenea, un loc important, în programele şcolii generale. Fără a se da definiţia unor elemente de structură - cum este, de pildă, cazul temei, ideii, personajului, compoziţiei - manualele de limba română pentru clasele V-VIII operează, în cadrul succintelor îndrumări de interpretare, înserate la sfîrşitul operelor sau fragmentelor reproduse, cu asemenea elemente, pregătind elevii pentru efectuarea unei analize literare de nivel elementar, în cadrul căreia ei să poată scoa-

te în evidenţă principalele aspecte de conţinut ale unei opere, cît şi unele mijloace expresive. Aşa este normal. Noţiunile privind structura operei literare ca şi celelalte noţiuni privind alte aspecte ale operei fac obiectul teoriei literare, disciplină a cărei înţelegere presupune o anumită cultură generală, literară şi filozofică. Înţelegerea acestor noţiuni ridică unele dificultăţi chiar şi elevilor claselor liceale.

Pentru formarea noţiunilor referitoare la structura operei literare - operaţie indispensabilă analizei literare, utilizată, frecvent, în diferitele cicluri ale învăţămîntului - programele şcolare pornesc, avînd în vedere caracterul dificil al acestor noţiuni, de la simplu la complex, prin îmbinarea principiilor concentric şi liniar. Aceasta înseamnă că, în clasele mai mici (V,VI), se porneşte de la efectuarea unor operaţii simple, pregătitoare, ca planul simplu, planul dezvoltat al ideilor dintr-o operă, pentru ca elevii să poată înţelege, mai tîrziu (cls.a VII-a, a VIII-a, a IX-a), de exemplu, noţiunile de subiect sau compoziţie. Urmînd acest principiu, programele de limba română repartizează cunoştinţele despre structura operei literare, în felul următor:

In clasa a V-a, după noţiunea de operă literară, ca aspecte pregătitoare însuşirii, în perspectivă, a noţiunilor de subiect, compoziţie şi modalităţi de realizare artistică a compoziţiei, se dau noţiunile de plan simplu, rezumat; noţiunile de naraţiune (înţeleasă ca procedeu de înfăţişare a unei întîmplări sau a unui şir de întîmplări), în strînsă legătură cu aceea de subiect (în accepţiunea de şir al întîmplărilor dintr-o operă); descriere (ca procedeu de zugrăvire a unui aspect din natură, a unei fiinţe sau a unui lucru, cu trăsăturile lor caracteristice) - noţiune indispensabilă, mai tîrziu, caracterizării personajelor -; dialogul (ca procedeu de reproducere întocmai a convorbirii dintre două personaje, noţiune, de asemenea, indispensabilă operaţiei de caracterizare a personajelor.

In clasa a VI-a, se reiau unele noţiuni, predate în

clasa a V-a, ca rezumatul, naraţiunea, însă cu adăugări de noi elemente. Pe lîngă reluarea unor noţiuni, se dau, în această clasă, altele noi, ca planul dezvoltat, care conduce elevii la întregirea cunoştinţelor lor despre subiectul operei literare şi momentele sale: expoziţiune (partea de la început a subiectului, din care se cunosc locul, timpul şi unele personaje); intriga (faptul care determină cursul acţiunii); desfăşurarea acţiunii (partea cea mai întinsă a subiectului, în care sînt prezentate diferitele întîmplări); punctul culminant (momentul în care acţiunea ajunge la culmea încordării); deznodămîntul (sfîrşitul acţiunii). In această clasă, fără a se da o definiţie a noţiunii de personaj, se precizează diferitele etape ale operaţiei de caracterizare a personajelor dintr-o operă literară, concentrîndu-se atenţia elevilor asupra locului personajului în operă (mai important sau mai puţin important), aspectelor exterioare, trăsăturilor morale, comportării în relaţiile cu celelalte personaje, atitudinii scriitorului faţă de personaj.

Pe baza noţiunilor de mai sus, în clasa a VI-a se foloseşte şi noţiunea de analiză literară, înţeleasă ca cercetare mai îndeaproape a operei literare, pentru mai buna înţelegere a semnificaţiilor ei.

In clasa a VII-a, se reia noţiunea de operă literară (ca operă în versuri sau în proză care oglindeşte în imagini artistice oameni şi fapte, idei şi sentimente). Se dau, apoi, noţiunile de operă lirică (opera în care autorul îşi exprimă propriile sentimente în mod direct), operă epică (opera în care autorul îşi exprimă gîndurile, sentimentele, părerile prin povestirea unor fapte) şi mod de expunere (ca procedeu de prezentare a conţinutului unei opere). In această clasă, datorită acumulării de către elevi a unor noi elemente privind structura operei literare, analiza literară, deprinsă, elementar, din clasa a VI-a, se îmbogăţeşte cu noi sarcini, cu noi obiective, devenind, astfel, mai bogată.

In clasa a VIII-a, se reiau toate cunoştinţele privind structura operei literare, din clasele anterioare, dîndu-se, în plus, noţiunea de operă dramatică (ca operă în care predomină dialogul).

Intenţionalitatea formării noţiunilor despre structura operei literare, în şcoala generală, este aceea de a deprinde elevii să sesizeze principalele aspecte ale conţinutului operei literare, puse în evidenţă prin intermediul diferitelor moduri de expunere, modalităţi de înfăţişare a vieţii (lirică, epică, dramatică), prin intermediul acţiunii şi personajelor. Elevii şcolii generale (exceptînd pe cei din clasa a IX-a - unde se reiau, din nou, toate noţiunile din clasele V-VIII, cu unele adăugări) operează, în analiza literară, cu termeni ca temă, idee. Cu toate acestea, sensul acestor noţiuni nu le este străin, ei utilizînd pentru aceşti termeni, expresiile: aspecte din viaţă, atitudinea scriitorului faţă de evenimente.

Programele de limba română pentru şcoala generală prevăd şi alte noţiuni de teorie literară, privind vorbirea figurată (stilul artistic) versificaţia şi speciile literare.

In clasa a VI-a, se prevede însuşirea: epitetului, comparaţiei şi a personificării; în clasa a VII-a, se predau: metafora, alegoria şi se precizează valorile expresive ale arhaismelor, regionalismelor şi a neologismelor; în clasa a VIII-a se dau procedeele aparţinînd sintaxei poetice: inversiunea, repetiţia, antiteza - acestea, în legătură cu procedeele expresivităţii artistice.

Noţiunile de versificaţie sînt eşalonate astfel: versul şi strofa, măsura şi ritmul, rima, în clasa a VI-a. Acestea se reiau în clasa a VII-a, cu elemente noi (de ex., felurile ritmului bisilabic, ale rimei). Dintre speciile literare, se predau: fabula, pastelul (clasa a VI-a); doina, balada, schiţa, nuvela (clasa a VII-a); basmul, legenda, romanul şi comedia (clasa a VIII-a).

Toate noţiunile privind structura operei, stilul artistic, versificaţia şi speciile literare se reiau în clasa a IX-a a şcolii generale, cu noi adăugiri.

b.- In liceu

In anul I al liceului de cultură generală, în cadrul cursului de teorie a literaturii, sînt reluate, la un nivel

superior, toate noţiunile de teorie literară predate în clasele V-VIII.

In ceea ce priveşte opera literară şi structura ei, se dă, complet, prin comparaţie cu opera ştiinţifică, noţiunea de operă literară (operă care reflectă realitatea prin imagini vii, concrete, create cu ajutorul ficţiunii şi trezind emoţii estetice); apoi, noţiunile de temă (aspectul general de viaţă cu care facem cunoştinţă într-o operă literară); subiect (acţiune)- totalitatea faptelor povestite sau prezentate într-o operă, care se constituie într-o acţiune sau mai multe, reliefînd tema şi punînd în lumină caracterele personajelor -; momentele desfăşurării subiectului (expoziţiunea, intriga, încordarea relaţiilor, punctul culminant, deznodămîntul); noţiunea de personaj (persoanele care iau parte la desfăşurarea acţiunii unei opere epice sau dramatice), felurile personajelor, după participarea la acţiune (principale, secundare) şi procedeele de caracterizare a personajelor (prin faptele şi comportarea lor, portret, felul exprimării, prin intermediul altor personaje, descrierea mediului ambiant); în fine, noţiunea de compoziţie (Organizarea interioară a elementelor constitutive ale unei opere).

Pe lîngă noţiunile menţionate, în cadrul cursului de teorie a literaturii prevăzut pentru anul I de liceu, se reiau şi se completează noţiunile privind stilul artistic, calităţile generale şi particulare ale acestuia tropii şi figurile de stil; versificaţia; genurile şi speciile literare.

Finalitatea însuşirii noţiunilor de teorie literară, în liceu, este aceea de a-i deprinde pe elevi să vadă în opera literară o creaţie unitară, a cărei coeziune şi fizionomie distinctă este asigurată de structură, deci de un principiu unic, interior, de organizare, care asigură concordanţa elementelor componente, sau, cum se exprima Marcel Proust, "complexitatea ordonată" a operei. Aceasta, în primul rînd. Apoi, însuşirea acestor noţiuni permite elevilor să analizeze multilateral operele literare prevăzute în programa de

literatura română pentru anii I, II, III şi IV ai liceului, receptîndu-le în specificitatea lor artistică.

II.- Probleme privind comunicarea şi formarea noţiunilor de teorie literară.

Prin natura lor, înţelegerea noţiunilor de teorie literară ridică dificultăţi, unele chiar destul de mari. De aceea, gradul de dificultate al unor asemenea noţiuni impune maximum de claritate, ordine şi precizie în predarea lor, cu alte cuvinte o metodologie adecvată.

Vom puncta, în cele ce urmează, cîteva observaţii de principiu şi unele indicaţii metodologice, cu privire la predarea unor noţiuni de teorie literară, valabile, în egală măsură, atît pentru clasele V-IX ale şcolii generale, cît şi pentru anul I de liceu.

a.- Consideraţii de principiu

Reţinem, mai întîi, ideea că lecţia de predare a unei noţiuni de teorie literară nu se confundă cu lecţia de analiză literară a unei opere. Elementele deosebitoare sînt: scopul, structura şi metodologia lor.

1.- Scopul lecţiei de analiză literară a unei opere este acela de a opera o disecţie, pentru identificarea elementelor componente ale operei respective, aprecierea lor critică, tinzînd, în final, la stabilirea valorii artistice şi, implicit, a locului operei în ansamblul literaturii naţionale şi universale.

Lecţia de predare a unei noţiuni de teorie literară are un alt scop şi anume acela de a releva, pornind de la un text literar reprezentativ, trăsăturile definitorii ale noţiunii respective (de ex. ale noţiunii de baladă, compoziţie, epopee, tragedie etc).

2.- Scopul diferit determină şi structurile diferite ale celor două tipuri de lecţii.

Originalitatea structurală a lecţiei de analiză literară a unei opere este conturată de *parcinile majore* ale analizei:

- încadrarea operei în circumstanţele istorice, social-spirituale;

- identificarea aspectelor esenţiale reflectate în operă;

- punctarea subiectului (pentru opera epică sau dramatică) sau a ideilor şi sentimentelor implicate (pentru opera lirică);

- caracterizarea personajelor;

- identificarea modalităţilor artistice, a procedeelor;

- aprecierea limbii şi stilului;

- formularea consideraţiilor concluzive.

Specificitatea structurală a lecţiei de predare a unei noţiuni de teorie literară este dată de procesul logic specific - aplicat într-o asemenea lecţie - acela al induce-rii trăsăturilor definitorii ale speciei respective, pornind de la unul sau mai multe fapte caracteristice (fragmente de operă sau opere). Elementele structurale ale unei asemenea lecţii coincid, în linii mari, cu notele specifice noţiunii sau speciei literare studiate. In general, părţile componente ale unei astfel de lecţii sînt următoarele:

- Lectura expresivă a operei utilizate ca bază de discuţii;

- Conversaţia pe baza anumitor părţi ale textului, cînd, concomitent, se punctează notele specifice ale noţiunii ce se predă;

- Generalizarea sau formularea definiţiei;

- Contactul cu alte exemple, care ilustrează noţiunea.

3.- In ceea ce priveşte metodica, între cele două tipuri de lecţii se ivesc, de asemenea, deosebiri.

Lecţia de analiză literară a unei opere îşi extinde cercetarea asupra tuturor elementelor operei analizate. In lecţia de predare a unei noţiuni de teorie literară, atenţia se concentrează numai asupra unor aspecte, trăsături, particularităţi ale operei folosite ca exemplu ilustrativ pentru

noţiunea ce se predă. In această lecţie, fragmentul sau opera literară invocate sînt materiale ilustrative, exemple tipice care sînt analizate dintr-un anumit unghi, din acela al trăsăturilor speciei pe care le reprezintă. De aceea, metoda de bază utilizată în predarea noţiunilor de teorie literară este conversaţia (în cadrul unei analize literare parţiale), adică îndrumarea observaţiei şi gîndirii elevilor, prin întrebări meşteşugite, pentru a ajunge să recunoască, în textele discutate şi să formuleze, în răspunsuri clare, trăsăturile caracteristice ale noţiunii abordate. Această metodă se asociază, permanent, în lecţiile de predare a noţiunilor de teorie literară cu comparaţia, clasificarea şi procedee ca lectura selectivă şi expresivă. Obligatorie, din punct de vedere didactic, devine consemnarea, la tablă, a notelor specifice ale noţiunilor, într-o schiţă clară, capabilă a uşura procesul generalizării.

De reţinut, apoi, în cadrul acestor consideraţii de principiu, este ideea că observaţiile privind şi alte aspecte ale operei utilizate ca bază a discuţiilor - în cazurile cînd acestea nu întregesc înţelegerea noţiunilor de teorie literară în dezbatere - trebuie să rămînă colaterale, pentru a nu estompa prim-planurile, adică notele caracteristice ale noţiunii abordate. Asemenea observaţii sînt necesare, pentru a asigura activizarea cunoştinţelor de teorie literară dobîndite anterior, pentru formarea la elevi a deprinderilor de a le aplica în analiza operelor literare. In acest scop, observaţii privind tema, ideea, subiectul şi momentele sale, personajele, procedeele stilistice, limba sînt bine venite, chiar dacă nu intră în obiectivul major al lecţiei respective, cu condiţia ca ele să fie făcute tangenţial, sau după definirea noţiunii de teorie literară. Este vorba, după cum se vede, de respectarea unui dozaj raţional, atenţia fiind concentrată, întotdeauna, asupra trăsăturilor definitorii ale noţiunii noi predate.

Scopul predării noţiunilor de teorie literară, în şcoală, este acela de a asigura însuşirea conştientă de către elevi a unor instrumente de înţelegere şi apreciere a operelor

literare. Avînd în vedere finalitatea practică a acestui curs, trebuie înlăturată orice tentativă de predare şi însuşire mecanică a acestor noţiuni. S-a discutat şi se mai discută despre oportunitatea şi locul predării noţiunilor de teorie literară, plecîndu-se de la eficienţa formativă relativ scăzută a cursului. Nu aceasta constituie esenţa problemei, ci felul în care se predă acest curs.

Pentru legarea predării noţiunilor de teorie literară de practica introducerii elevilor în specificul literaturii ca artă, de practica analizei operei literare, reţinem, în fine, aici, necesitatea de a da elevilor, în mod sistematic, teme orale sau scrise, care să constea în a demonstra, succint şi clar, de ce o operă sau alta ilustrează trăsăturile uneia sau alteia din noţiunile de teorie literară studiate. Elevii nu trebuie să devină depozitari ai unor definiţii, ci comentatori personali ai operelor, pe baza unor coordonate teoretice şi a gustului lor estetic. Urmărind acest scop, în verificarea cunoştinţelor de teorie literară, din cadrul fiecărei lecţii, nu la puterea de memorare a elevilor se va apela, ci la capacitatea lor de a identifica, în exemple diverse, trăsături ale unor genuri şi specii. De aici, necesitatea ca, în fixarea cunoştinţelor, la lecţiile de teoria literaturii, să se citească sau să se pună în discuţie alte opere sau exemple, care ilustrează noţiunea predată, iar ca temă pentru acasă să se ceară a se motiva observaţiile pe baza altor exemple, indicate de profesor sau găsite de elevii înşişi. In aceste operaţii, comparaţia şi clasificarea sînt metodele indicate.

O asemenea practică este - neîndoios - mai dificilă. Ea obligă atît profesorul, cît şi elevul, la un efort de căutare şi gîndire, dar are avantajul de a fi singura real-eficientă.

b.- Indicatii metodice privind predarea unor noţiuni de teorie a literaturii

Ne vom opri asupra unor noţiuni şi specii literare care, prin natura lor filozofică, sau prin complexitate, sînt

mai dificil de predat. Intrucît noţiunile elementare de teorie literară prevăzute a se preda la clasele V-VIII nu ridică probleme deosebite de ordin metodic, predarea lor efectuîndu-se nu în lecţii speciale, ci în cadrul lecţiilor de lectură literară, ne vom concentra atenţia asupra compoziţiei operei literare, epopeii şi tragediei, noţiuni prevăzute în programa anului I de liceu.

a.- Noţiunea de compoziţie

Este o noţiune prevăzută a se studia la capitolul Structura operei literare şi este puţin accesibilă elevilor.

Inainte de a formula unele indicaţii metodice cu privire la predarea acestei noţiuni, este necesară o discuţie - fie ea şi sumară - despre două aspecte ale problemei şi anume:

- Este compoziţia element de formă sau de conţinut?
- Ce relaţie există între subiect şi compoziţie?

Cu privire la prima întrebare, înţelegînd prin compoziţie o "modalitate de organizare a diferitelor elemente componente"[1] ale operei, ea poate fi considerată ca element al formei. Problema este însă foarte delicată, prin natura subtilă a fenomenului artistic. In cercetările recente de teorie a literaturii, compoziţia este privită ca element intrinsec al imaginii artistice. După R.Wellek şi A.Warren, compoziţia include metoda narativă: gradaţia, ritmul, îmbinarea într-o anumită proporţie a semnelor dialogate sau dramatice cu descrierea sau naraţiunea directă şi a ambelor cu rezumatul narativ[2]. Aceasta în operele epice şi dramatice. In lirică, compoziţia înseamnă organizarea şi gradarea impresiilor ce exprimă trăirile interioare ale poetului, într-o imagine capabilă să comunice adevăruri general umane[3].

In concepţia modernă, opera de artă este privită ca o totalitate organică, conţinut şi formă alcătuind, împreună, o structură bine determinată. Din această concepţie

1) Dicţionar de terminologie literară, Buc., 1970, p.85.
2) Teoria literaturii, trad.rom., 1967, cap.IV, p.187.
3) Dicţionar de terminologie literară, Buc., 1970, p.85.

asupra operei rezultă că sub varietatea elementelor formale se află unitatea organizării structurale. Structura nu poate fi identificată decît în şi prin expresie, dar această expresie nu are semnificaţie decît ca semn al unei coeziuni interioare[4]. Deci, expresia, fiind un semn al structurii, trebuie considerată ca o parte integrantă a acesteia. In felul acesta se explică unitatea conţinut-formă. Prin urmare, compoziţia, fiind şi ea un semn al structurii este, în acelaşi timp, parte integrantă a acesteia.

Referitor la relaţia subiect-compoziţie

In operele epice şi dramatice, subiectul este un aspect sub care apare compoziţia. Deosebirea între compoziţie şi subiect constă în faptul că în prima este vorba de gruparea şi organizarea fenomenelor (întîmplări, caractere, sentimente), pe cînd cel de-al doilea este, în esenţa lui, istoria dezvoltării caracterelor (cum se poate vedea în orice schiţă, nuvelă, roman sau piesă de teatru).

Precizarea înţelesului noţiunii de compoziţie, în lumina cercetărilor mai noi de teoria literaturii, a fost necesară pentru corecta orientare teoretică a predării acestei noţiuni.

Să privim, acum, mai îndeaproape, activităţile referitoare la predarea noţiunii, în liceu.

Noţiunile despre structura operei literare sînt prevăzute, prin programă, a se preda, la anul I, în şapte ore[x], ceea ce este posibil, dacă se procedează cu atenţie şi îndemînare. Noţiunile de temă, subiect, personaje nu ridică dificultăţi în predare, deoarece, în şcoala generală, elevii au făcut cunoştinţă cu ele. In anul I de liceu, ele se reiau, precizîndu-se şi sistematizîndu-se cunoştinţele implicate (subiect şi momentele principale, personaje şi procedee de caracterizare). Unele dificultăţi ridică predarea noţiunii de compoziţie. Dificultăţile se pot înlătura

4) A.Marino, Introducere în critica literară, Buc.,p.51.

x) In condiţiile programei şcolare noi, numărul de ore afectat acestei probleme este substanţial redus, dar aceasta nu anulează recomandările noastre metodice.

prin pornirea de la contactul direct cu textul literar şi printr-o abilă abordare a acestuia, din unghiul care interesează.

Pentru formarea noţiunilor de temă, subiect, personaj, compoziţie, la anul I, este oportun să se pornească de la un singur exemplu semnificativ. De preferat este să se găsească alte exemple decît cele din manual. Alegerea rămîne la latitudinea profesorului. Sugerăm, aici, un fragment din romanul Setea de T.Popovici şi anume, acela care înfăţişează întîlnirea plină de încordare dintre "moţogani" şi luncani[5]. Fragmentul, luat separat, are unitate de sine stătătoare. El poate oferi elemente suficiente pentru lămurirea noţiunilor în discuţie.

Deoarece numărul de ore afectat predării capitolului structura operei literare este mic, sînt necesare unele măsuri, care să asigure operativitatea explicitării noţiunilor, prin antrenarea elevilor.

Mai întîi, se impune o repartizare judicioasă a volumului de cunoştinţe pe lecţii. Intr-o oră se vor discuta noţiunile de temă şi subiect, ceea ce este posibil, elevii cunoscîndu-le din şcoala generală; în a doua lecţie se va discuta noţiunea de personaj, în a treia lecţie, despre compoziţie, avînd în vedere noutatea noţiunii şi gradul ei de dificultate.

In al doilea rînd, este strict necesară recomandarea din timp a lecturii fragmentului de către elevi, sau a operei pe baza căreia se vor discuta noţiunile menţionate.

Apoi, este indicat ca, abordînd, pe rînd, noţiunile de structură a operei, să fie antrenaţi elevii înşişi în discuţii, pe baza textului citit în prealabil, pentru ca generalizările la care se va ajunge să fie rezultatul propriilor constatări. In felul acesta, se asigură o însuşire conştientă a unor noţiuni destul de dificile prin natura lor.

Metoda preferată este conversaţia, în cadrul unei

5) T.Popovici, Setea, vol.II, 1961, p.195-201.

analize literare parţiale, îmbinată cu comparaţia şi procedee citirii selective şi schiţei la tablă.

Textul se analizează numai dintr-un anumit unghi, atenţia concentrîndu-se asupra acelor aspecte care sînt în măsură să releveze elementele de structură (temă, subiect, personaj, compoziţie).

Intrebările profesorului joacă un rol capital în găsirea cu uşurinţă a răspunderilor. De aceea, ele trebuie judicios studiate înainte de oră.

Discutînd fragmentul din Setea, pentru lămurirea noţiunii de compoziţie, îndrumaţi de întrebările profesorului, elevii vor putea constata că episodul are o unitate proprie, interioară, care îi determină o anumită organizare a elementelor constitutive.

Scriitorul a selectat din viaţă fapte semnificative pentru aspectul general înfăţişat: lupta pentru împroprietărire. De asemenea, sentimente caracteristice (ură faţă de asupritori, sete de dreptate) şi ideile epocii (oamenii sînt egali, pămîntul trebuie să aparţină celor ce-l muncesc etc.)

Romancierul şi-a organizat faptele într-un anumit fel pentru a contura, cu forţă artistică, imaginea luptei ţărănimii pentru pămînt. Organizarea episodului se caracterizează prin următoarele elemente:

- constituirea, treptată, a celor două tabere;
- începutul dialogului (prin tentativa oratorică a lui Spinanţiu);
- continuarea dialogului (prin discursul succint al lui Teodorescu);
- explozia de bucurie a luncanilor;
- reacţia violentă a lui Gozaru;
- intervenţia lui Ardeleanu (care anunţă că şi moţii vor primi pămînt);
- reacţia violentă a luncanilor;
- intervenţia (moralizatoare) a lui Mitru Moţ;
- finalul tragi-comic (taberele se împacă şi moţii

cîntă "Trăiască regele").

După cum se vede, drumul este sinuos, cu urcuşuri şi coborîşuri, dar asigurînd gradaţia tensională, care culminează cu bucuria din final, scoţînd în relief tema, anumite figuri de ţărani, problemele ce-i frămîntă, sentimentele lor. Compoziţia fragmentului are un caracter dramatic, de alternanţă conflictuală a faptelor, trăsătură determinată, implicit, de caracterul revoluţionar al realităţii reflectate. Iată cum însăşi natura aspectului reflectat determină caracterul compoziţiei unei opere literare.

In timp ce conversaţia se desfăşoară, pe măsură ce se constată anumite elemente, care intră în definiţia noţiunii de compoziţie, ele se înregistrează pe tablă, într-o schiţă ca aceasta:

- Fragmentul are o organizare interioară a elementelor constitutive:
  - fapte (constituirea celor două tabere, confruntarea dintre ele, intervenţia unor personaje etc);
  - sentimente (ură faţă de asupritori, sete de dreptate);
  - idei (egalitatea oamenilor, pămîntul este al celor care-l muncesc).
- Organizarea elementelor este determinată de conţinutul dramatic, revoluţionar al operei.

După procesul analitic, cu care prilej elevii au făcut constatările menţionate privind organizarea elementelor constitutive ale fragmentului, se avansează ideea că această organizare se mai numeşte şi compoziţie.

Se cere, apoi, elevilor să definească noţiunea, ghidîndu-se şi după cuvintele subliniate din schiţa de pe tablă. In mod firesc, ei vor ajunge la definiţia: Organizarea interioară a elementelor constitutive ale unei opere (fapte, sentimente, idei), determinată de conţinutul ei, se numeşte compoziţie.

Urmează înregistrarea exactă a definiţiei în caiete.

In fixare, se citeşte, de data aceasta, o operă lirică, pentru a se constata, pornind tot de la text, organizarea sentimentelor şi a ideilor. Un exemplu poate fi poezia Scutul de L.Blaga:

"Cînd orice scut are
formă de inimă
nu-i de mirare
că-n noi înşine inima pare un scut.

Ce aperi în noi cu tăria
pietrei peste care am trecut,
inimă, tu, ca un scut?

Aperi ce-n dosul tău este?
Intîiul suflet al nostru,
amarantul cu veşnică floare, copilăria?

Aperi ce-n noi e poveste,
ce n-are nevoie de scut,
amintiri sîngerînde de ghimpi
şi de roze din vremi de-nceput,
amăgirea supremă, ardori de pleromă,
dragostea albă cu mîndra-i aromă?"

In poezia citată, ideea complexităţii vieţii afective a omului este unitară şi gradat prezentată, ca şi sentimentul implicat. La început, poetul stabileşte, aparent obiectiv, o similitudine formală între scut şi inimă. In continuare, de la similitudinea formală dintre cele două realităţi, Blaga ajunge la similitudinile funcţionale, îndreptînd obiectivul reflexiei sale lirice, în mod exclusiv, asupra inimii, relevînd, rînd pe rînd, şi în mod gradat, diferitele componente ale afectivităţii umane (întîile licăriri afective, copilăria, amintirile dureroase, dezamăgirile,pasiunile), încheind cu "dragostea albă cu mîndra-i aromă" - mobilul esenţial al vieţii. Compoziţia poeziei, după cum se poate constata, este extrem de simplă. Impresia artistică, însă, este deosebită. Organizarea ideilor şi sentimente-

lor se realizează, în această poezie, prin gradarea enumerațiilor interogative.

Ca temă pentru acasă, după predarea noțiunii de compoziție, este recomandabil a se da elevilor să explice compoziția unei opere, la alegere, dar, în mod obligator, altă operă decît cele invocate în predare.

b.- Noțiunea de epopee

Pentru predarea acestei noțiuni se prevede o singură oră. In asemenea circumstanțe, se impune o pregătire minuțioasă, abordîndu-se problemele esențiale, prin solicitarea efectivă a spiritului de sinteză.

Se va recomanda - cum, de altfel, trebuie să se procedeze în cazul tuturor lecțiilor care cer parcurgerea unui text mai amplu - din timp, lectura epopeii Iliada, în mod obligatoriu, cînturile XXII și XXIV.

In cadrul analizei literare, textul va fi abordat numai în acele aspecte ale sale, în stare a conduce la identificarea trăsăturilor speciei. In acest scop, conversației i se vor asocia comparația (pentru a raporta textul la alte specii, cum ar fi, de exemplu, romanul), lectura selectivă (pentru ilustrarea unor caracteristici cu fragmentele cele mai potrivite), schița la tablă.

Obiectivele principale ale discuțiilor vor fi: modalitatea de expunere; dimensiunile, faptele; gradul lor de importanță, în raport cu viața poporului; personajele; interferența planurilor real-fantastic.

Punînd în discuție modalitatea de expunere, prin comparație cu o operă ca Odă ostașilor români, sau Lumină lină, Miezul iernii, elevii sînt îndrumați să constate că în Iliada se folosește modalitatea epică, exprimarea unor idei, sentimente, în mod indirect, prin intermediul unor fapte, săvîrșite de personaje etc., ca și în alte creații studiate: Novac și corbul, Dan, căpitan de plai, ș.a.

Constatările se înregistrează, rînd pe rînd, pe tablă, pentru a facilita procesul generalizării, al definirii speciei pe care o reprezintă Iliada.

Se discută în continuare despre dimensiunile Iliadei, de asemenea, prin comparaţie cu diferitele opere cunoscute şi se constată că aceasta este o operă de mare întindere. Si se cere elevilor să dea, în linii generale, imaginea acţiunii din Iliada, pentru a scoate în evidenţă amploarea, complexitatea ei.

Cu privire la faptele povestite în Iliada, elevii constată că acestea au un caracter eroic, citindu-se selectiv, de exemplu, fragmente din lupta dintre Ahile şi Hector, din Cîntul al XXII-lea.

O atenţie deosebită trebuie acordată stabilirii importanţei acestor fapte, în viaţa poporului aheean. Cerîndu-li-se elevilor să precizeze cînd se petrece acţiunea, în ce fază a dezvoltării lor istorice se aflau grecii, în timpul în care se petrec evenimentele din Iliada, îndeletnicirile lor principale, credinţele, se ajunge la constatarea mai generală că faptele povestite în această operă prezintă o mare însemnătate pentru viaţa poporului grec.

Discutînd asupra personajelor, atenţia trebuie fixată asupra numărului de eroi, asupra trăsăturilor unora, cum sînt Ahile şi Hector, cît şi asupra unor personaje ca Zeus, Atena, Hefaistos etc., pentru a ajunge la observaţia că în Iliada, la acţiune participă un număr mare de eroi şi puteri supranaturale.

In timpul conversaţiei care a urmărit obiectivele precizate pînă acum, se pot face consideraţii, păstrînd însă un riguros dozaj, şi despre alte aspecte ale operei, cum sînt: măsura şi ritmul versurilor, unele procedee stilistice (epitetul, comparaţia dezvoltată) etc.

După discuţiile purtate pe baza textului, pe tablă se află următoarea schiţă de idei, desprinse şi înregistrate în timpul conversaţiei:

- "Iliada" este o creaţie epică în versuri
- Acţiunea ei este de mare întindere
- In "Iliada" se povestesc fapte eroice
- Bogăţia faptelor narate este de mare însemnătate pentru viaţa poporului grec
- La acţiune participă un mare număr de eroi şi puteri supranaturale.

Se precizează că Iliada este o epopee

Se cere elevilor să definească epopeea, urmărind, dacă e cazul şi ideile esenţiale subliniate din schiţa de pe tablă. Ei vor ajunge la următoarea definiţie: Creaţia epică în versuri, de mare întindere, în care se povestesc fapte eroice de mare însemnătate pentru viaţa unui popor,la care participă, pe lîngă un mare număr de eroi, şi puteri supranaturale se numeşte epopee.

Se indică, în fine, a se înregistra corect definiţia în caiete.

După un succint istoric al speciei - în cadrul căruia se invocă realizările monumentale din literatura universală - se formulează tema pentru acasă. Aceasta trebuie să ceară elevilor să ştie să argumenteze de ce Iliada, sau o altă operă similară ca trăsături, sînt epopei.

C.- Noţiunea de tragedie

Numărul de ore acordat, prin programă, genului dramatic permite ca noţiunea de tragedie să fie studiată în două lecţii.

Cum vom proceda?

Se va repartiza volumul de cunoştinţe, pe lecţii, astfel: în prima lecţie, se va defini noţiunea de tragedie, iar în a doua lecţie, se vor aborda trăsăturile caracteristice ale tragediei clasice.

Materialul exemplificativ îl constituie, conform programei, opera Antigona de Sofocle.

Ca şi în cazurile precedente, opera va trebui citită din timp de către elevi.

Obiectivele conversaţiei, în prima lecţie, cînd se urmăreşte definirea noţiunii, vor fi: modalitatea de expunere, conflictul şi acţiunea, personajele şi sentimentele declanşate.

Discutînd prima problemă, aceea a modalităţii, elevii trebuie îndemnaţi să compare, din acest punct de vedere, opera Antigona cu opere ca Mai am un singur dor, Iliada sau Neamul Soimăreştilor, pentru a ajunge la constatarea că Sofocle utilizează, în Antigona, în mod exclusiv, dialogul, deci modalitatea dramatică.

Conflictul piesei poate fi sesizat orientînd elevii spre prima confruntare dintre Creon şi Antigona, cînd ei vor putea constata căcele două personaje reprezintă concepţii de viaţă opuse. Opera constituie un bun prilej de revitalizare şi aplicare practică a cunoştinţelor anterioare ale elevilor despre momentele principale ale acţiunii: intriga (nodul conflictului şi acţiunii: în cazul Antigonei, cele două concepţii antitetice), desfăşurarea conflictului (Creon înfruntă bătrînii cetăţii, înfruntă pe Hemon, pe prorocul Thiresias), punctul culminant (condamnarea la moarte a Antigonei), deznodămîntul (Antigona se spînzură, Hemon se sinucide, Euridice la fel, Creon cere să fie ucis). Precizarea acestor momente este necesară pentru înţelegerea, în a doua oră, a trăsăturilor caracteristice ale tragediei antice. In economia primei lecţii, această precizare nu trebuie să ocupe decît un spaţiu foarte mic.

Concluzia care trebuie reţinută, după discutarea conflictului şi acţiunii Antigonei, trebuie să fie caracterul lor tragic, luînd în consideraţie cruzimea evenimentelor şi a deznodămîntului.

O mare atenţie se va acorda drumului parcurs de personaje şi mobilului acţiunilor lor. In discuţie vor fi Creon şi Antigona. Sub îndrumarea profesorului - care trebuie să-şi formuleze din timp întrebările - elevii ajung la concluzia că mobilul acţiunilor celor două personaje principale îl constituie destinul - în concepţia vechilor greci

înţeles ca o forţă supranaturală, care dirijează, implacabil, acţiunile oamenilor. Destinul plasează cele două personaje pe poziţii opuse: Creon pe aceea de apărător al legilor cetăţii; Antigona pe poziţia respectării credinţelor religioase.

Continuînd discuţia despre mobilul acţiunilor personajelor, se ajunge la felul în care se sfîrşeşte conflictul dintre cele două personaje. El se sfîrşeşte tragic.

Elevii trebuie solicitaţi să spună ce sentiment trezeşte acest deznodămînt. El stîrneşte sentimentul tragicului.

Se arată, tot pe bază de text, în ce constă acest sentiment şi anume, în îmbinarea de milă (cauzată de neputinţa Antigonei de a se sustrage destinului) şi de groază (cauzată de cruzimea cu care forţa oarbă a destinului loveşte personajele).

Ca şi în cazul predării altor noţiuni, în timpul conversaţiei, pe măsură ce se desprind anumite constatări necesare definiţiei, se reţin pe tablă, într-un plan de idei, care ar putea fi următorul:

- "Antigona" este o operă dramatică.
- Acţiunea ei este determinată de un conflict tragic.
- Personajele, în "Antigona", sînt supuse unui destin implacabil.
- Deznodămîntul operei trezeşte în cititor sentimente tragice.

Se anticipează ideea că Antigona este o tragedie.

Elevii sînt puşi să definească, după cele constatate, tragedia. Ei ajung la definiţia: Opera dramatică a cărei acţiune este determinată de un conflict tragic şi ale cărei personaje sînt supuse unui destin implacabil, trezind în cititor sau spectator sentimente tragice se numeşte tragedie. Se face observaţia că această definiţie are în vedere, mai ales, tragedia veche greacă.

Urmează înregistrarea definiţiei.

In lecţia următoare, se desprind trăsăturile caracteristice ale tragediei clasice greceşti.

Obiectivele conversaţiei sînt următoarele: acţiunea, urmărită din trei unghiuri: al unităţii, locului şi timpului numărul personajelor, mediul din care sînt recrutate personajele; forţa care dirijează personajele; cum este anunţată moartea personajelor. Aceste probleme pot constitui chiar miezul unor întrebări principale, al căror răspuns, duce la conturarea trăsăturilor tragediei clasice:

- unitate de acţiune
- unitate de loc
- unitate de timp
  - Număr redus de personaje principale
  - Personajele sînt luate din lumea regilor
  - Viaţa personajelor este supusă destinului
  - Prezenţa unui personaj colectiv - corul (cu rol de comentator)
  - Moartea personajelor nu se petrece pe scenă, ea este anunţată de cor sau alte personaje.

In continuare, se schiţează un succint istoric al tragediei, invocînd titlurile prestigioase.

In fixare, se recomandă a se citi fragmente din alte tragedii, cum ar fi Cidul (Corneille), Andromaca (Racine), pentru a ilustra, mai ales, deznodămîntul tragic şi forţa tragică a sentimentului degajat.

Ca şi în cazul altor noţiuni, se recomandă şi aici ca tema pentru acasă să solicite elevilor să demonstreze de ce opere ca Antigona sînt tragedii.

x

După ce elevii de liceu au dobîndit, la un nivel teoretic corespunzător, principalele noţiuni de teorie literară, ei au prilejuit să le utilizeze, practic, de nenumărate ori, în cadrul analizei literare a diferitelor opere literare(lirice, epice, dramatice) prevăzute în programa de literatura română. Elevilor de liceu li se poate pretinde să

sesizeze, spontan, tema diferitelor opere, ideea, să ştie, deci, a descoperi şi comenta conţinutul tematico-ideologic; să sesizeze diferitele procedee de caracterizare a personajelor din operele literare, importanţa acestora în conturarea valorii artistice de ansamblu a operei; să surprindă originalitatea compoziţională a fiecărei opere analizate (indiferent de genul căreia îi aparţine); să identifice,corect mijloacele expresivităţii artistice, procedeele stilului artistic, specifice fiecărei opere. Acesta este nivelul pretins, la care poate duce corecta însuşire a noţiunilor de teorie a literaturii, prevăzute a fi studiate în liceu. Tehnica operării cu acest nivel de cunoştinţe, constă, în liceu, în comentarea de text (orală sau scrisă) - exerciţiu puţin utilizat, în şcolile noastre -, în dizertaţia pe baza unui singur element (temă, personaje principale, momente principale ale acţiunii, compoziţie, stil, versificaţie etc) şi în analiza literară completă.

In încheiere, cîteva concluzii privind predarea noţiunilor de teorie a literaturii se impun.

Lecţiile de teoria literaturii sînt dificile,datorită naturii noţiunilor ce se cer a fi predate şi metodologiei specifice.

Dificultatea materiei solicită din partea profesorului o foarte atentă şi temeinică pregătire a fiedărei lecţii în parte. Pregătirea trebuie să meargă pînă în cele mai mici detalii. Atenţie primordială se cere a se acorda tehnicii conversaţiei, de abila conducere a discuţiilor depinzînd antrenarea conştientă a elevilor la efortul cognitiv.

Nici o lecţie de teorie literară nu trebuie predată expozitiv.Elevii trebuie să fie cei care constată şi generalizează.

Textul literar exemplificativ este absolut obligatoriu.

Reţinem, în sfîrşit, ideea că predarea corectă a noţiunilor de teorie literară asigură finalitatea practic-formativă a cursului.

PREDAREA ISTORIEI LITERATURII ROMANE

1.- Studiul sistematic al formării şi dezvoltării culturii şi literaturii române se face în clasele liceale. Ea se mai studiază la nivelul potrivit înţelegerii elevilor şi în clasa a VIII-a. Manualul de limba română al acestei clase este alcătuit pe criteriul cronologic, înregistrîndu-se scriitorii români reprezentativi ai principalelor epoci literare. De asemenea se studiază şi în clasele a IX-a şi a X-a ale şcolii generale. Cel mai îndelungat timp consacrat studiului literaturii române este însă cel din clasele liceale.

Studiul istoriei literaturii române urmăreşte să facă cunoscut elevilor dezvoltarea literaturii române de-a lungul veacurilor în condiţionarea ei de epocile istorice corespunzătoare. In felul acesta elevii dobîndesc o concepţie ştiinţifică despre fenomenul literar arătîndu-li-se geneza socială a literaturii şi funcţia ei socială. Apariţia şi evoluţia fenomenului literar este urmărită în raport cu condiţiile social-politice specifice perioadelor istorice respective. Creaţia scriitorilor este prezentată în condiţiile istorice în care au trăit, în climatul cultural în care s-au format şi care au influenţat opera lor. Cunoscînd situaţia politică şi socială din ultimele decenii ale veacului al XIX-lea elevii îşi vor da seama de ascuţirea şi adîncimea cu care scriitori ca Eminescu, Caragiale au demascat moravurile putrede ale claselor conducătoare. In acelaşi timp elevii îşi vor da seama de patriotismul scriitorilor respectivi care au manifestat un profund ataşament faţă de viaţa grea a maselor populare de pe poziţia cărora au criticat reaua orînduire a vremii. Critica ascuţită a moravurilor vremii făcută de Eminescu în "Satire" se uneşte cu apărarea intereselor "claselor pozitive" din articolele publicate în "Timpul". Tot aşa satira din comediile lui Caragiale se uneşte cu apărarea intereselor ţărănimii din virulentul pamflet "1907, din primăvară pînă în toamnă".

Vorbind despre faptul că M.Eminescu şi I.L.Caragiale

au servit patria demascînd viciile societăţii burghezo-moşiereşti şi arătînd suferinţele şi năzuinţele poporului nostru este absolut necesar să se explice elevilor că fiecare dintre aceşti scriitori a făcut aceasta într-un chip original, propriu. Fiecare reliefînd anumite aspecte ale vieţii, sau anumite trăsături omeneşti a ridicat problemele pe care el le considera mai tipice, mai esenţiale pentru epoca la care se refereau. Această selecţionare personală a fenomenelor precum şi caracterul particular de exprimare literară dă nota specifică a artei fiecăruia dintre aceşti scriitori.

In sfîrşit studiul istoriei literaturii române dă elevilor prilejul să vadă în creaţia scriitorilor noştri legătura acestora cu viaţa, cu năzuinţele poporului. Si în felul acesta, elevii găsesc în viaţa şi opera scriitorilor studiaţi exemple admirabile de urmat în atitudinea şi activitatea lor din prezent şi de mai tîrziu.

In centrul atenţiei propunătorului trebuie să stea operele prevăzute în programă pentru analiza literară. Acestea trebuie să fie citite în întregime de toţi elevii. Se va duce o insistentă luptă împotriva cunoaşterii principalelor opere din fragmente, din istorii literare, din recenzii. In acest scop, profesorul trebuie să cunoască programa şi să recomande elevilor operele pentru analiză literară înainte de vacanţa de vară. In acelaşi timp, profesorii trebuie să urmărească şi să controleze dacă elevii au citit operele indicate, cultivîndu-le, în felul acesta, gustul pentru citit, pentru literatură.

Pentru a-i învăţa pe elevi să preţuiască cele mai reuşite modele de limbă literară, precum şi pentru a le îmbogăţi vocabularul şi posibilităţile de exprimare corectă, se va acorda o atenţie deosebită lucrărilor scrise, compunerilor de diferite tipuri.

2.- In privinţa organizării studiului istoriei literaturii române programa analitică cuprinde <u>teme cu caracter general</u> de prezentare a cadrului social - istoric - cultural şi <u>teme monografice</u> consacrate studiului unor scriitori.

Temele cu caracter general înlesnesc situarea scriitorului într-o anumită epocă istorică. Ele pun la dispoziţia cercetătorului cadrul social-istoric-cultural care explică opera scriitorului încadrat în ea.

Începînd studiul literaturii române din al doilea sfert al veacului al XIX-lea, programa analitică prevede încadrarea literaturii acestei perioade într-un ansamblu de aspecte care au influenţat conţinutul ei: Lupta pentru afirmarea conştiinţei naţionale. Organizarea învăţămîntului în limba română. Dezvoltarea presei în limba naţională. Militantismul ei pentru o literatură cu un conţinut naţional. Dezvoltarea teatrului în limba română.

Acestei teme cu caracter general îi urmează indicarea scriitorilor şi operelor acestora care au însumat în ele caracteristicile, năzuinţele perioadei respective: Costache Negruzzi, Alecu Russo, Vasile Alecsandri, Grigore Alexandrescu, Nicolae Bălcescu, Dimitrie Bolintineanu.

In prezentarea monografică a scriitorilor se dau indicaţii asupra variatelor aspecte ale vieţii scriitorului şi se indică apoi operele mai însemnate ale acestuia care trebuie analizate în clasă cu elevii sau numai caracterizate de profesor. Cu ocazia analizei operei unui scriitor se scoate în relief ceea ce este caracteristic scriitorului respectiv, ce aduce nou în evidenţa artei literare, ceea ce îl apropie de creaţia altor scriitori din acel timp. Afinităţile de concepţie şi de preferinţe artistice formează trăsăturile specifice ale unei anumite perioade literare.In partea de concluzii a studiului monografic se dau indicaţii ca să se stabilească valoarea artistică a operei scriitorului în cadrul epocii literare respective, precum şi încadrarea scriitorului în marile curente ale literaturii universale.

Programa circumscrie şi organizează materia istoriei literaturii române potrivit cu scopul şi sarcinile învăţămîntului de cultură generală. Ea acordă un spaţiu mic literaturii perioadei feudale şi creşte treptat în perioadele următoare, deoarece în creaţiile scriitorilor noştri clasici şi contemporani sînt exprimate la un înalt nivel artistic sentimentele

de atașament față de patrie și popor; iar cînd este vorba de literatura orînduirii socialiste aceasta este un admirabil mijloc de educație comunistă a tineretului.

SISTEMUL LECȚIILOR DE ISTORIA LITERATURII

Criteriul pedagogic de clasificare a tipurilor de lecții este cel al sarcinii dominante. In predarea istoriei literaturii vom avea lecții de comunicarea cunoștințelor sub cele trei forme: lecții introductive, lecții de analiza operei scriitorului și lecții de concluzii în legătură cu cele constatate după studiul vieții și operei scriitorului. Acestora li se adaugă lecțiile de repetare periodică și finală.

Ne vom ocupa de fiecare în parte.

In paragraful referitor la organizarea studiului istoriei literare am distins două feluri de lecții introductive: a) lecția introductivă în care se analizează cadrul social-istoric-cultural al epocii literare care cuprinde un grup de scriitori ale căror opere sînt animate de aceleași năzuințe sociale și au aceleași preferințe artistice și b) lecții introductive în care prezentăm biografia unui scriitor în cadrul studiului monografic al acestuia.

a.-Lecțiile de prezentare a epocii[x]

b.- Lecțiile de prezentare a vieții și activității unui scriitor

Cu asemenea lecții s-au mai întîlnit elevii în clasa a VIII-a a școlii generale.(Cei care intră în anul al III-lea al liceului, prin examen de diferență, le-au întîlnit și în clasa a IX-a și a X-a a școlii generale).Metodologic, există multe asemanări între ele. Deosebirea se referă la volumul de date - care este mai mare - în clasele liceale.

Scopul lecției despre biografia scriitorului este să pregătească pe elevi pentru înțelegerea operei acestuia. Pornind de la ideea de bază a esteticii marxist-leniniste că opera de artă reflectă realitatea în imagini artistice, vom căuta în expunerea vieții scriitorului să menționăm evenimentele sociale la care a participat și să arătăm operele literare rezultate din această experiență de viață.

x) Se discută în cadrul lecțiilor de caracterizare generală vezi pag.368.

De asemenea, expunînd etapele vieţii scriitorului, trebuie să insistăm asupra formaţiei sale ideologice, care se va reflecta în întreaga sa activitate socială, ca şi în opera sa literară.

In cazul în care în opera scriitorului s-au strecurat şi idei retrograde, faţă de concepţia noastră de azi despre lume şi viaţă, profesorul este dator să explice elevilor că influenţele, exercitate în acest sens, constituiau ideologia orînduirii în care a trăit şi s-a format scriitorul.(Este cazul scriitorilor orînduirii feudale şi al celei următoare ei).

Si tot aici, profesorul are ocazia să atragă atenţia că întotdeauna artistul desăvîrşit oglindeşte veridic realitatea, depăşindu-şi confuziile ideologice sau lipsa unei perspective sociale înaintate. Este cazul multor scriitori din veacul al XIX-lea care deşi aparţineau marii boierimi a vremii au oglindit realist viaţa maselor populare şi au militat,pentru ridicarea nivelului material şi cultural al acestora.

Lecţia despre biografia scriitorului trebuie să fie şi educativă. Ea trebuie să emoţioneze pe elevi şi să le ofere modele înaintate de viaţă. Pentru aceasta, în cursul expunerii ei, profesorul trebuie să vină cu citate din opera scriitorului care să confirme concordanţa dintre idee şi faptă, poate să aducă mărturii de ale contemporanilor despre viaţa şi faptele acestuia.

Pentru ca aspectele acestea aşa de variate să fie reţinute în mod logic este bine ca schiţa grafică a lecţiei să fie alcătuită în mod sistematic, cuprinzînd cum s-a arătat şi în capitolul:Lect.,cl.V-VIII,citeva rubrici de bază. In prima rubrică este bine să apară etapele vieţii scriitorului: data naşterii, mediul familial, studiile, influenţele unor scriitori, debutul, etapa de maturitate artistică, ultimii ani din viaţă ai scriitorului. Paralel cu această rubrică trebuie să apară alta în care să se noteze evenimentele social-politice cu care a fost contemporan, la care a participat, care l-au influenţat în activitatea sa literară. In rubrica următoare trebuie să trecem acele scrieri care sînt expresia experienţii de viaţă a scriitorului. Altă rubrică poate indica volumele care s-au

constituit din scrierile legate de evenimentele menţionate. In sfîrşit, altă rubrică poate să fie consacrată monografiilor sau studiilor critice despre scriitor. Ultimele două rubrici constituie izvorul din care se alcătuieşte tematica scriitorului în lecţiile de analiză literară care urmează.

Aşa cum am menţionat mai sus, lecţia despre biografia scriitorului urmărind şi efecte educative, trebuie să fie însoţită de un bogat material didactic, pornind de la portretul scriitorului, prezentîndu-i opera în cele mai bune ediţii, monografiile şi studiile critice care au apărut, pînă la discul care să ne aducă aminte de vocea sa, atunci cînd este posibil.

Studiul textului literar în cadrul predării istoriei literaturii române în clasele IX-XII

Lecţiile de studiere a operelor literare, în clasele liceului, prezintă două forme metodice fundamentale:

a) lecţiile de analiză a operei literare;

b) lecţiile de caracterizare a operei literare

Studierea textului literar, într-o formă metodică sau alta, se face acum nu numai descriptiv, ca în clasele V-VIII, ci în cadrul dezvoltării istorice a literaturii române. De aceea, elevii trebuie invitaţi să studieze şi să aprecieze opera literară nu ca pe un fenomen izolat (ca în ciclul anterior), ci în legătură cu epoca în care a fost creată şi cu anumite împrejurări ale biografiei scriitorului. Elevii trebuie, de asemenea, învăţaţi să judece şi să aprecieze valoarea unei opere literare şi meritele unui scriitor din epocile anterioare (feudală şi burgheză) nu în raport cu cerinţele de astăzi ale ideologiei socialiste, ci în funcţie de dezvoltarea social-politică şi artistică a societăţii în care a fost creată opera şi a trăit scriitorul respectiv şi de ceea ce a adus nou şi valoros scriitorul faţă de anterioritatea lui literară. Meritele istorice - scria Lenin - nu se judecă după ceea ce nu au dat personalităţile istorice în comparaţie cu cerinţele contemporane, ci în raport cu ceea ce au dat nou faţă de predecesorii lor"[1].

1) Lenin despre literatură - Ed.P.M.R.-1949.

modul în care a oglindit în imagini artistice realitatea, procedeele de creaţie pe care le-a folosit.

In al doilea rînd, în clasele liceului nu se mai face lectură pe unităţi metodice cu întocmirea planului de "idei", ci analiza decurge fie sub forma unui conversaţii pe probleme între profesor şi elevi, fie sub formă de referate, fie chiar sub formă de proces literar.

In al treilea rînd, acum, se acordă o mare importanţă punctului de vedere istoric în unele etape ale studierii textului ca, de pildă, atunci cînd se stabileşte geneza operei literare, cînd se discută tema ei, cînd se discută despre influenţa suferită de scriitorul studiat din partea înaintaşilor sau contemporanilor săi.

In al patrulea rînd, analiza literară făcută în clasă se întemeiază în mult mai mare măsură decît în ciclul anterior pe munca independentă a elevilor, care, ca să poată participa la interpretarea textului, trebuie să parcurgă şi să adîncească în afară de clasă nu numai opera literară ce se va studia, ci, adesea, şi bibliografia critică recomandată de profesor privitoare la opera respectivă şi autorul ei.

Referindu-ne acum la <u>metodica analizei literare</u> în clasele IX-XII vom deosebi trei etape mari: una înainte de abordarea textului, a doua în care acesta se analizează şi a treia, în care se trag concluziile la analiza literară făcută. Deci:

a) pregătirea analizei operei literare;
b) studiul textului literar;
c) concluziile analizei literare.

A.- <u>Pregătirea analizei textului literar</u> constituie etapa care premerge abordarea operei literare atunci cînd pentru scriitorul respectiv programa nu prevede o lecţie specială de biografie. In această scurtă etapă introductivă profesorul face cîteva consideraţiuni asupra legăturii dintre conţinutul operei literare ce urmează a fi analizată şi aspectul sau aspectele de viaţă pe care ea le oglindeşte artistic. Bunăoară, înainte de analiza literară a poeziei "Cîntecul" de O.Goga

(la clasa a XI-a), profesorul trebuie să spuie cîteva cuvinte despre starea ţărănimii iobage din Ardeal pe la sfîrşitul secolului trecut şi începutul secolului nostru, ţărănime supusă unei duble exploatări: socială şi naţională.

Tot în această etapă introductivă, chiar în studierea scriitorilor cărora li s-a făcut biografia trebuie să se vorbească de geneza operei care se studiază. Bunăoară, înainte de analiza "Amintirilor din copilărie"ale lui Ion Creangă e bine să se citească din "Amintirile"lui O.Slavici următorul pasaj:

"Cîtva timp după publicarea în "Convorbiri literare" a nuvelei "Budulea Taichii" m-am întîlnit cu Ioan Creangă la Bucureşti şi am petrecut împreună cu Eminescu cîteva seri la dînsul. Viind vorba la "Budulea Taichii" el a stat pe gînduri mai nainte de a-şi fi dat părerea. Căuta ceva potrivit în «sacul cu minciuni».

De! - zise-n cele din urmă - Imi place şi mie, dar cică era odată un flăcău, care se-ndrăgostise rău de tot de o fată. Frumoasă însă,fata s-a măritat la oraş, după altul, mai bogat, care putea să-i facă toate voile, şi bietul de flăcău a rămas cu inima friptă şi plină de amar. Peste cîtva timp,însuraţii s-au întors în sat şi flăcăul întîlnind-o, a stat buimac în faţa ei. Era gătită, spelcuită şi sulemenită de nu mai ştiai cum să te uiţi la ea.

Nu e aia pe care o ştiam eu! Işi zise el cu inima uşurată. L-am înţeles Eminescu şi eu.

Iţi pare Budulea prea spelcuit , întîmpină Eminescu.

Nu prea, dar cam , răspunse Creangă - Şi dacă e vorba,aşa prostucum sînt, vi-l dau mai bine gata.

Am stăruit s-o facă şi două zile-n urmă mi-a citit prima parte a amintirilor lui, care e fără-ndoială una din cele mai preţioase creaţiuni în literatura noastră populară".[2]

Desprindem din această relatare a lui Slavici că nuvela sa "Budulea Taichii" a fost un stimulent pentru Creangă , cînd a scris prima parte a "Amintirilor". Deci geneza minunatei opere a marelui humuleştean a fost determinată de o altă operă cu caracter autobiografic.

---

2) Ioan Slavici, Amintiri, 1924, p.139 şi 140.

In legătură cu geneza operei literare e bine-atunci cînd se cunosc - să fie arătate şi izvoarele folosite de scriitor şi chiar să se citească scurte pasaje care au legătură cu tema, subiectul sau personajele operei analizate. Astfel, înainte de analiza nuvelei "Hagi Tudose"de Delavrancea (la clasa a XI) e bine să se citească unele scurte fragmente din "Avarul" lui Molière. Cînd izvorul de inspiraţie al operei ce se va analiza este folclorul, e recomandabil să se citeze din mărturisirile scriitorului pasaje care cuprind dragostea şi înalta preţuire a literaturii populare. Bunăoară, înainte de analiza literară a poemului "Nunta Zamfirei" de G.Coşbuc (la clasa a XI-a) se pot citi primele versuri din poemul "Atque nos" al aceluiaşi poet,în care el îşi exprimă adînca dragoste pentru basmele populare:

"Ah, îmi place mult povestea,-căci poporul se descrie
Singur el pe sine însuşi în poveşti şi-mi place mie
S-ascult de popor, ca astfel să observ cum s-a descris,
Ascultîndu-l fără voie, parcă mă cuprinde-un vis
Si-atunci eu mă pierd pe-ncetul pe-al fanteziei maluri"

In unele cazuri - mai rare - se poate vorbi în acest moment despre paternitatea operei ce va fi analizată. Aşa este cazul cu "Cîntarea României"de Al.Russo (la clasa a X-a) atribuită de unii istorici literari şi pe bună dreptate lui Russo, de alţii lui Bălcescu.

B.- <u>Studiul textului literar</u> - După etapa introductivă, urmează un moment a cărui natură diferă de la un text literar la altul. Cînd textul e de dimensiuni reduse, cum sînt în genere, poeziile lirice, schiţele, fabulele ş.a.atunci acest moment sau etapă (a doua) este <u>lectura expresivă</u> a textului. Cînd opera literară e de mare întindere (nuvelă, roman, piesă de teatru) şi cînd deci opera a fost citită în întregime, de elevi acasă, al doilea moment sau etapă nu mai este lectura, ci <u>reproducerea orală</u> a subiectului operei de către elevi.Aceasta se face în mod organizat, sub conducerea profesorului, care îi ajută pe elevi, prin cîteva întrebări, pentru ca aceştia să nu se piardă în digresiuni şi amănunte nesemnificative. Această reproducere - la cererea profesorului - se poate împleti cu <u>lecturi selective</u> care au rostul - între altele - de a asigura pe profesor că elevul a citit într-adevăr opera şi

este în stare să găsească în text ceea ce i se cere.

Atît lectura expresivă la textele mici, cît şi reproducerea subiectului la operele ample este urmată în unele cazuri, de discutarea titlului operei atunci cînd acesta e conceput şi formulat de către scriitor într-o formă metaforică. Aceasta este cazul unor opere ca "Apus de soare" de Delavrancea, "Intunecare" de Cezar Petrescu, "Plumb" de George Bacovia, "Surîsul Hiroşimei" de E.Jebeleanu, "Setea" de Titu Popovici ş.a.

După explicarea titlului, moment care - cum spuneam - e valabil numai pentru unele opere, deci, cel mai adesea, în locul acestui moment urmează aprofundarea conţinutului de idei şi de sentimente al operei. Aceasta se realizează cu ajutorul unei conversaţii în jurul celor mai importante idei sau probleme pe care le cuprinde opera şi în jurul sentimentelor pe care le exprimă scriitorul. Avînd de analizat poemul "Epigonii" de M.Eminescu (la clasa a X-a) vom aprofunda conţinutul ideologic şi afectiv al acestei opere discutînd, la început, următoarele idei sau probleme:

1.- Cum priveşte şi apreciază poetul literatura română anterioară epocii sale şi mai ales perioada literară paşoptistă.

2.-Cum motivează el preţuirea literaturii înaintaşilor săi.

3.-Care este atitudinea lui Eminescu faţă de literatura română contemporană.

4.-La ce concluzie ajunge poetul.

După discutarea problematicii poemului se discută asupra fondului emoţional, ţinîndu-se seama de compoziţia specială a acestei opere, care, în prima parte, este o odă, iar în a doua parte, este o satiră.

Prin conversaţie vom stabili următoarele sentimente şi stări de suflet ale poetului:

1.- Admiraţia fără rezerve faţă de creaţia poetică a predecesorilor, creaţie adeşea mai vie, dar pătrunsă de idealuri umanitare şi democratice.

2.- Dispreţul pentru literatura nesinceră, factice şi de un nivel artistic scăzut a aşa-zişilor poeţi contemporani.

3.- Durerea că generaţia lui nu e capabilă de a năzui spre un ideal, de a avea un crez social şi artistic:

"Voi credeaţi în sorisul vostru, noi nu credem în nimic!"

Prin urmare, repet, în aprofundarea conţinutului unei opere literare trebuie să avem în vedere atît ideile şi problemele, care constituie fondul ideologic al operei, cît şi sentimentele care alcătuiesc fondul ei afectiv.

In cursul acestei discuţii de aprofundare a conţinutului operei, elevii trebuie puşi să găsească în text pasajele sau versurile care ilustrează anumite idei şi sentimente.

După această discuţie de aprofundare a conţinutului de idei şi de sentimente, urmează etapa în care trebuie să se facă stabilirea temei operei analizate. Tema unei opere literare poate fi un eveniment social, o întîmplare, o stare sufletească, un aspect al naturii. Stabilirea temei operei literare nu este o lucrare prea uşoară. Stabilirea temei se bazează pe o operaţiune a gîndirii logice şi anume inducţia, pentru că tema operei trebuie extrasă, indusă din faptele subiectului şi comportarea personajelor, uneori, din fondul de idei şi sentimente, alteori. Intr-o nuvelă ca "Alexandru Lăpuşneanu", tema va fi indusă din faptele subiectului şi comportarea personajelor; într-un poem lirico-filozofic ca "Luceafărul", tema va fi indusă din conţinutul de idei şi sentimente al operei. Tema este deci o generalizare, la care se ajunge pe baza observării şi studierii unor serii de fapte şi aspecte particulare. De aceea, tema nu poate fi stabilită imediat după lectura expresivă a operei, aşa cum se procedează destul de des în practica şcolară. După lectura profesorului elevii rămîn doar cu o impresie generală asupra conţinutului operei, care nu e suficientă pentru stabilirea temei. Abia după analiza faptelor subiectului şi aprofundarea fondului ideologic şi emoţional, ei vor intra în posesia elementelor particulare pe baza cărora să poată face generalizarea, adică să induca şi să formuleze tema operei ce se analizează. Tema operei literare trebuie stabilită şi formulată în strînsă legătură cu subiectul sau cu fondul de idei şi de sentimente al operei. Fiecare operă literară are o temă a ei, pe care nu o mai întîlnim la alte opere. De aceea, anali-

zînd, de exemplu, „O scrisoare pierdută" de I.L.Caragiale şi stabilind tema: "Meschinăria şi imoralitatea burgheziei (nu burghezo-moşierimii cum se afirmă greşit) în viaţa publică şi particulară" - nu am indicat decît foarte vag, foarte general aspectele de viaţă de la care a pornit Caragiale în crearea acestei comedii satirice. Tema operei literare nu trebuie confundată cu tematica. Tematica are o sferă mai largă, mult mai largă decît tema. Aşa-zisa temă a "Scrisorii pierdute" cum s-a formulat mai sus (şi cum se formulează în majoritatea cazurilor în practica şcolară) este de fapt o tematică fără legătură cu subiectul, personajele şi conţinutul de idei al operei. Intr-o astfel de tematică largă se înglobează nu numai comedia lui Caragiale, dar şi alte foarte numeroase opere din literatura română şi din literaturile străine. De aceea, repet, tema trebuie stabilită în legătură cu conţinutul concret al operei, fiind o generalizare a acestui conţinut. De aceea, nu greşea prea mult Camil Petrescu cînd afirma că tema "Scrisorii pierdute" este:"Caţavencu vrea să ajungă, cu orice preţ, deputat". In şcoală, vom stabili tema comediei "O scrisoare pierdută" astfel: "Lupta dusă cu mijloace necinstite între gruparea lui Trahanache şi Tipătescu şi cea a lui Caţavencu pentru desemnarea candidatului la un loc de deputat." Stabilirea temei se face cu mai multă precizie în analiza operelor epice şi dramatice pentrucă acestea au subiect şi personaje pe baza cărora se poate face generalizarea. Operele lirice, lipsite de aceste elemente "concrete", deşi au şi ele o temă, aceasta e greu de stabilit, din cauza nesiguranţei în care se află cel ce analizează opera: să socotească drept temă elementul exterior, obiectiv care a provocat starea sufletească a poetului, ori tema e chiar această stare sufletească? Bunăoară, tema unui pastel este tabloul zugrăvit de poet sau reacţia sa sufletească faţă de acest tablou? Credem că în stabilirea temei operelor lirice trebuie să apară atît elementul obiectiv cît şi cel subiectiv cu prioritatea acestuia din urmă. De exemplu, tema pastelului "Noapte de vară" de G.Coşbuc (manualul de clasa XI-a) trebuie stabilită astfel: "Incîntarea poetului în faţa tabloului apropierii nopţii într-un sat."

Operaţiunea de stabilire a temei nu trebuie să ia sfîrşit cu formularea acesteia, cum adesea se întîmplă în practica

şcolară. Acum e momentul să se ţină seama de punctul de vedere istoric, căci nu trebuie să se uite că în clasele liceului analiza literară se face în cadrul predării istoriei literaturii române. De aceea după formularea temei, se angajează o scurtă discuţie cu caracter istorico-literar, care are scopul de a stabili legături tematice între opera care se analizează şi alte opere studiate anterior de către elevi. In felul acesta, se încadrează tema operei respective în tematica mare din care face parte şi, totodată se realizează o actualizare şi o recapitulare a unui material însuşit anterior.

Bunăoară, stabilind tema romanului "Fraţii Jderi" de M.Sadoveanu (la clasa a XI-a) vom continua discuţia cu referiri la tema operei "Românii supt Mihai-voevod Viteazul" de N.Bălcescu sau "Dan, căpitan de plai" de V.Alecsandri pentrucă toate aceste opere se încadrează prin temele lor în tematica:trecutul de luptă al poporului nostru, pentru independenţă şi păstrarea fiinţei naţionale.

O problemă specială este pusă de operele care, prin compoziţia lor, cuprind două părţi total diferite în ceea ce priveşte conţinutul. Aşa e cazul, de exemplu, cu "Scrisoarea III" a lui M.Eminescu, operă care în prima parte e un poem eroic scris în tonul ditirambic de preamărire a virtuţilor strămoşilor, iar a doua parte e o satiră, aproape un pamflet la adresa politicianului sordid din vremea sa. Vom considera că această operă are două teme: una a poemului eroic, cealaltă a satirei?Cred că nu. Este sigur că intenţia primă a poetului a fost de a-şi exprima dispreţul şi indignarea faţă de turpitudinea şi venalitatea aşa-zişilor oameni politici contemporani. Numai după aceea s-a gîndit Eminescu să evoce o pagină glorioasă din trecutul de luptă al poporului nostru, pentru a potenţa, prin contrast, decăderea vieţii publice din vremea sa. De aceea, tema "Scrisorii III" trebuie căutată în partea a doua a operei.

Studierea personajelor constituie etapa centrală în analiza operelor epice, dramatice şi epico-lirice cum e "Luceafărul" lui Eminescu, de exemplu. Personajele operei literare sînt principalul vehicol al ideologiei şi atitudinilor scriitorului. De aceea, personajele operelor literare trebuie să fie folosite la maximum de profesor în munca lui educativă. In

plus, prin analiza personajelor, profesorul introduce pe elevi în laboratorul de creaţie al scriitorului. Elevii vor ajunge la înţelegerea justă a personajului ca imagine artistică,privindu-l ca pe o creaţie a fanteziei şi artei scriitorului care, inspirîndu-se din realitatea obiectivă îl făureşte cu trăsături fizice şi psihice atît de concret-individuale, încît e întrutorul asemănător unei fiinţe reale. Deşi atît de asemănător cu omul real, personajul literar nu e o copie fidelă, o fotografie a unui anumit individ întîlnit de scriitor în viaţă,ci întrupează trăsăturile unui oarecare grup social sau categorie socială. Descriind un individ, scriitorul îi desvăluie şi o semnificaţie generală. Din punctul de vedere al esteticii marxiste, personajul este o imagine artistică tipică. Personajul tipic, prin urmare, reprezintă îmbinarea dintre individual şi general, mai precis, cuprinde generalul înlăuntrul individului. Caţavencu, de pildă, are o anumită înfăţişare fizică, o anumită stare civilă, un anumit caracter, trăsături care-l deosebesc de celelalte personaje ale comediei lui Caragiale. Prin urmare, el este individualizat, singularizat de autor. In acelaşi timp însă, acest personaj atît de individualizat este reprezentantul unei categorii sociale şi a unei clase sociale într-o anumită perioadă istorică. Este reprezentantul politicienilor demagogi ai burgheziei româneşti din ultimele decenii ale secolului al XIX-lea, cînd idealurile umanitare, patriotice şi democratice ale generaţiei lui Bălcescu ajunseseră denaturate şi caricaturizate în gura unor oameni venali, profitori şi lipsiţi de cultură. In făurirea unui personaj tipic, ambele laturi: individualizarea şi generalizarea sînt absolut necesare.

Minimalizarea sau ignorarea uneia dintre cele două laturi dăunează operei literare. Accentul pus pe individualizare cu ignorarea generalizării duce opera spre naturalism; dimpotrivă, subaprecierea sau ignorarea individualizării duc opera la schematism sau abstracţionism.

Din punct de vedere metodic cerinţele caracterizării personajelor şi procedeele folosite în clasele V-VIII rămîn valabile şi în clasele liceului. Acum însă nu se va mai folosi

schema la tablă, ci elevul, în cadrul cîtorva (puţine) întrebări îndrumătoare ale profesorului, va fi lăsat să caracterizeze liber şi amplu personajul literar întemeindu-se, în permanenţă, pe conţinutul concret al operei care se analizează. In clasele IX-XII caracterizarea personajelor se poate face după următorul punctaj:

1.- Locul ocupat de personaj în acţiunea operei
2.- Apartenenţa de clasă şi situaţia socială a personajului
3.- Trăsăturile lui fizice şi de caracter
4.- Relaţiile lui cu celelalte personaje
5.- Tipicitatea personajului
6.- Mijloacele folosite de scriitor pentru crearea personajului.
7.- Atitudinea scriitorului faţă de personaj.

In ceea ce priveşte mijloacele sau modalităţile folosite de scriitor pentru construirea unui personaj, precizăm că ele sînt:

- comportarea personajului în diferite situaţii;
- portretizarea făcută direct de către scriitor sau de către alt personaj;
- analiza psihologică;
- vorbirea personajului
- mediul în care trăieşte personajul sau cadrul de natură în care are loc acţiunea operei
- numele personajului

In ceea ce priveşte folosirea <u>numelui</u> pentru caracterizarea unui personaj, criticul Ibrăileanu scria:

"Numele din opera comică a lui Caragiale ne dau impresia că fac parte din personajul pe care îl denumesc... Autorii comici obişnuiesc să pună nume, care prin conţinutul lor naţional ori prin asociaţii cu medii comice, ori prin sonoritate ori prin altceva să semene cu personajul şi să-l caracterizeze ... Zaharia Trahanache, şi prin nume, şi mai ales prin prenume şi în definitiv, prin combinarea numelui cu prenumele, sugerează bătrîneţea şi chiar de zapitudinea şi tot ce are grecii

şi ticăit venerabilul preşedinte"[3].

Nu numai autorii comici folosesc numele personajelor pentru caracterizarea lor, ci şi nuveliştii şi romancierii. Marin Preda de exemplu, în romanul "Moromeţii", pentru a provoca dezgustul cititorului faţă de figura odioasă a unui chiabur, dă personajului respectiv numele rebarbativ de "Bălosu".

Menţionam mai înainte între modalităţile de caracterizare a personajului şi descrierea mediului, a locuinţei în care trăiesc personajele şi a obiectelor de care sînt înconjurate. Astfel, în schiţa "Vizita" de I.L.Caragiale, descrierea salonului şi a obiectelor din casa familiei Popescu ne ajută să înţelegem mai bine caracterul personajelor:

„El a pus sabia în teacă, salută milităreşte şi merge într-un colţ al salonului unde, pe două mese, pe canapea, pe foteluri şi pe jos stau îngrămădite fel de fel de jucării. Dintre toate, maiorul alege o trîmbiţă şi o tobă. Atîrnă toba de gît, suie pe un superb cal rotat, pune trîmbiţa la gură şi legănîndu-se călare începe să bată toba cu o mînă şi să sufle din trîmbiţă."

Obiectele descrise aici, precum şi celelalte notate mai departe în povestire (de ex. policandrul cu ciucuri de cristal) constituie detalii artistice, care caracterizează viaţa de huzur a unei familii de moşieri.

Peisajul servind, de obicei, drept cadru al acţiunii poate fi folosit şi ca mijloc de conturare a personajului. In poeziile lui Eminescu şi povestirile şi romanele lui M.Sadoveanu paisajul, prin armonie sau prin contrast pune în lumină starea sufletească a eroului liric sau a unui personaj.

Un mijloc de caracterizare a personajului în unele cazuri, poate fi şi limbajul scriitorului. Sînt mai multe procedee stilistice prin care scriitorul poate zugrăvi un personaj. Unul dintre ele este ironia prin care scriitorul desvăluie indirect trăsăturile reprobabile de caracter ale unui

3) G.Ibrăileanu: "Numele proprii în opera comică a lui Caragiale" în "Pagini alese" p.188 şi 189, Biblioteca pentru toţi - 1957
4) Metodica predării literaturii române- p.132 - Editura Cartea Rusă - 1950.

personaj. Ironia este des folosită de Caragiale care îşi caliﬁcă personajele într-un mod cu totul diferit de cum sînt ele în realitate şi de ce gîndeşte el despre ele.Bineînţeles că oameni ca Trahanache, Farfuridi sau Caţavencu nu erau în realitate "stimabili" şi "onorabili" aşa cum îi caliﬁcă în mod deliberat nepotrivit scriitorul. Un alt mijloc este sarcasmul prin care se condamnă direct personajele reprobabile. Exemplu de sarcasm întîlnim în "Scrisoarea II" de M.Eminescu unde sînt biciuiţi poeţii de galon lipsiţi de talent:

"Noi avem în veacul nostru acel soi ciudat de barzi
Care-ncearcă prin poeme să devie cumularzi
Inchinînd ale lor versuri la puternici, la cucoane
Sînt cîntaţi în cafenele şi fac zgomot în saloane;
Iar cărările vieţii fiind grele şi înguste
Ei încearcă să le treacă prin protecţie de fuste
Dedicînd broşuri la dame a căror bărbaţi ei speră
C-ajungînd cîndva miniştri le-a deschide carieră"

Un alt mijloc de caracterizare este stilul indirect liber sau imitaţia stilistică. Folosind acest procedeu,scriitorul împrumută felul de a se exprima şi stilul unui personaj sau al unei categorii de personaje. Silvian Iosifescu[5] dă următorul exemplu de stil indirect liber din opera lui Caragiale:

"S-a petrecut pînă la şapte dimineaţa, cînd Aurora cu degetele ei de rază a venit să bată la uşa orizontului şi să stingă cu lumina ei lumina petroleului, amintind infatigabililor dănţuitori că trebuie cu regret să se despartă".

Este evident că în acest pasaj Caragiale a imitat stilul bombastic al personajului său Turturel, cronicarul mondan din High-Life!

In sfîrşit, vorbirea interioară este şi ea pentru scriitori un mijloc prin care se poate desvălui viaţa sufletească a unui personaj. Un exemplu de vorbire interioară putem găsi în "Baltagul" lui M.Sadoveanu. Aflăm starea sufletească şi gîndurile Vitoriei Lipan aşa cum se încheagă în mintea ei şi apoi cum se transformă în sfaturi adresate lui Gheorghiţă:

5) Silvian Iosifescu - Teoria literaturii - p.94 şi 95 - Ed. did. şi ped.- 1965.

"In pasul domol al calului, Vitoria cugetă cu privirile posomorîte. Își lămurea gîndurile în puține cuvinte și către Gheorghiță. Nu putea spune că-i supărată de asemenea întîrzieri. Mai bine să se amestece așa cu voia altora, printre lume "ca să poată băga mai bine de seamă și iscodi. Din acestea învăța și cum să se ferească de adunări cînd va trebui.Bine este să fie la vedere cu prieteni de cît într-un ascunziș cu niște dușmani necunoscuți. Cînd îs mulți, ei te bagă mai puțin în seamă și tu îi poți mai bine cerceta. Cînd îs mulți te poți socoti singur cu năcazul tău, dar cînd îs puțini, împung și te coasă cu ochii".

Observăm că în acest fragment, Sadoveanu a caracterizat starea sufletească și gîndurile Vitoriei Lipan trecînd pe nesimțite de la stilul indirect la stilul direct, de la persoana a III-a la persoana a II-a.

In caracterizarea personajelor, în clasele IX-XII,trebuie să ținem seama dacă ele apar într-o operă romantică sau în una realistă. Aceasta pentrucă în cele două mari curente alta a fost concepția despre personaj, alta tehnica făuririi lui. In romantism se pune accentul pe schimbarea, pe mișcarea sufletească a personajului. Caracterul personajului romantic este ieșit din comun, este un caracter excepțional, pe care scriitorul îl pune în antiteză cu alt caracter excepțional. In realism scriitorii urmăresc să realizeze unitatea caracterului care se formează, ajunge la unitate sub ochii cititorului. Așa cum bine s-a zis, în operele realiste avem posibilitatea să urmărim istoria formării unui caracter. Există în realism și personaje dominate de o singură pasiune sau patimă (Hagi Tudose al lui Delavrancea). Scriitorul realist e înclinat să creeze tipuri sociale, tipul arivistului, al demagogului, al filantropului,al aventurierului s-a reprezentat prin personaje cu trăsăturile de caracter cerute de colorătura întunecată sau luminoasă a tipului respectiv.

O problemă nouă în legătură cu caracterizarea personajelor este și caracterizarea acelui personaj special care e eroul liric, care e însuși scriitorul,poetul. Analizînd poemul "Surîsul Hiroshimei" al lui E.Jebeleanu, putem desprinde configurația spirituală și atitudinea ideologică a autorului,

a eroului liric. Poetul e caracterizat prin profunzimea stă-rilor sale sufleteşti,prin intensitatea sentimentelor dintre care cele care predomină sînt iubirea de oameni şi ura împotri-va acelora care au declanşat sau se gîndesc să mai declanşeze războaie distrugătoare de vieţi omeneşti, de bunuri materiale şi de monumente artistice.

In sfîrşit,o altă problemă nouă legată de caracteriza-rea personajelor este stabilirea filiaţiei unui tip literar pentru a se satisface şi în această etapă a studierii textului punctul de vedere al istoriei literare. Astfel, analizîndu-se de pildă, personajul "Mara" al lui Slavici, care e o femeie aprigă, dîrză, voluntară, ambiţioasă trebuie să se facă refe-riri şi apropieri la personajul "Vidra" din "Răzvan şi Vidra" de B.P.Haşdeu şi la Chiajna din nuvela istorică "Doamna Chiaj-na" a lui Al.Odobescu.

După caracterizarea personajelor care, aşa cum mai spu-neam, relevă ideologia şi atitudinile scriitorului, urmează momentul în care trebuie să se stabilească mesajul operei ce se analizează. Mesajul operei literare este definit ca o con-cluzie generală cu privire la realitatea reflectată artistic, concluzie care decurge din atitudinea ideologică şi afectivă a scriitorului faţă de personajele, întîmplările şi mediul so-cial prezentat în operă. Ajungînd cu analiza literară a roman-ului "Fraţii Jderi", de M.Sadoveanu, la acest moment vom formu-la mesajul acestei opere în felul următor:"Lupta pînă la sa-crificiul suprem pentru apărarea patriei,ameninţată în însăşi existenţa ei de un duşman puternic, este o datorie sfîntă a fiecăruia dintre noi".

Studiul formei operei literare

a.- Compoziţia este forma de organizare lăuntrică a i-maginilor,subiectului, conflictului unei opere literare. In sfera noţiunii de compoziţie intră de asemenea modurile de ex-punere literară şi tipurile de context (portretul, tabloul, vorbirea interioară ş.a.) Nu există un tip de compoziţie şa-blon nici chiar pentru operele aparţinînd aceleiaşi specii li-terare. Aşa de pildă unele opere au un singur subiect,altele

două sau mai multe subiecte paralele."Principalele romane ale lui L.Rebreanu - scrie S.Iosifescu - sînt construite pe această tehnică a planurilor paralele care le asigură o mai mare cuprindere socială. In "Ion" viaţa satului e înfăţişată pe două planuri, ţăranii şi "albăstrimea", intelectualitatea satului. In "Răscoala", cuprinderea e mai largă, devine o adevărată secţiune transversală în societatea românească din anul 1907.

Acţiunile paralele se petrec în mediul boieresc al familiei Iuga, în sat, în mediul gazetăresc şi mic burghez în care trăieşte Titu Herdelea etc"[6].

Uneori, pentru a sugera o anumită idee, unii scriitori folosesc un tip special de compoziţie bazat, de pildă, pe simetrie. Rebreanu mărturisea că în romanul "Ion", în mod deliberat a folosit aşa-zisa compoziţie circulară pentru a sugera permanenţa vieţii. Astfel, se ştie,romanul începe şi se sfîrşeşte cu hora de duminică. Ana s-a sinucis, Ion a fost omorît, dar viaţa îşi urmează netulburată cursul.

In romanele moderne, elementelor: epic (naraţiunea), descriptiv (portretul, tabloul) şi dramatic (dialogul) li se adaugă elemente eterogene. Astfel, în romanul "Patul lui Procust" Camil Petrescu foloseşte pe lîngă naraţiune şi dialog, scrisori sau comentează întîmplările în note ample de subsol. Scrisorile intercalate în naraţiune au un rol important şi în romanul "Scrinul negru" al lui G.Călinescu. Există chiar şi romane epistolare, adică alcătuite numai din scrisori cumeste, în literatura noastră, romanul "Manoil" al lui Bolintineanu.

Unele opere literare, în special cele dramatice, au,ca principiu fundamental al compoziţiei, conflictul. Conflictul este ciocnirea a două caractere, a două concepţii, a unui caracter cu societatea. El stă la baza subiectului operelor epice şi dramatice şi de aceea în studierea conflictului trebuie să urmărim cum a luat el naştere, cum s-a dezvoltat, care e punctul lui culminant şi cum se rezolvă, adică care e desnodămîntul.

---

6) Silvian Iosifescu , Op.cit., p.105.

S-ar părea că numai operele epice şi dramatice au o compoziţie pentru că au subiect şi personaje. In realitate, şi operele lirice au compoziţie, care constă în gradarea sentimentului exprimat de poet, în îmbinarea stărilor de suflet cu aspecte ale naturii (ca în poezia eminesciană sau proza lirică sadoveniană), în situarea pe primul plan a unui aspect al realităţii obiective, starea emoţională a poetului rămînînd numai ca un subtext (ca în pasteluri), în îmbinarea sentimentelor şi ideilor scriitorului cu o naraţiune ca în poemul liric-epic ("Luceafărul","Călin" de Eminescu). De domeniul compoziţiei ţine şi modul de organizare a materialului operei literare. Mulţi scriitori folosesc procedeul compoziţional al antitezei pentru a sublinia o anumită idee. Poet romantic, Eminescu foloseşte antiteza ca procedeu compoziţional în "Epigonii" sau "Scrisoarea III" pentru a sublinia superioritatea trecutului văzut de el ca un depozit sacru de virtuţi asupra prezentului, cloacă de mizerii şi păcate. Prozator realist, Zaharia Stancu, foloseşte în romanul "Desculţ", capitolul "Iarbă" procedeul compoziţional al antitezei pentru a sublinia ideea triumfului vieţii asupra morţii.

"Vîntul dinspre Dunăre au adus nori şi norii au adus ploaie grasă de primăvară.

Si pămînturile, care au fost semănate cu seminţe şi lacrimi şi îngrăşate cu sînge, au înverzit.

Si satele s-au îmbrăcat în straie proaspete.

.....

Peste oamenii împuşcaţi şi îngropaţi adînc a răsărit iarbă, iarbă nouă, iarbă proaspătă."

Antiteza e evidentă: satul în care sînt îngropaţi atîţia morţi din timpul răscoalelor a îmbrăcat "straie proaspete" de primăvară. Studiind compoziţia unor opere epice, în special în versuri, adesea întîlnim, ca element compoziţional, cadrul în mijlocul căruia se desfăşoară acţiunea operei. In "Nunta Zamfirei" de G.Coşbuc, naraţiunea se desfăşoară într-un cadru de basm. Mult mai des este folosit cadrul în poezia şi proza lirică. Este vorba de cadrul de natură care subliniază stările sufleteşti ale poetului, prin consonanţă sau prin contrast.

Uneori natura ia parcă parte la viaţa sufletească a poetului ca, de pildă, în poezia "Lacul" de M.Eminescu. In povestirea "In pădurea Petrişorului"de M.Sadoveanu, gingaşa căprioară rănită, moare în mijlocul codrului "între mesteceni,în iarba înaltă,într-o adiere de răcoare ce începea să alunge miresmele calde încă ale florilor sălbatice". In această povestire lirică se simte mila şi înduioşarea scriitorului de suferinţa şi moartea nevinovatei căprioare . Tot procedeu compoziţional este şi distribuirea materialului operei pe unităţi mai mari sau mai mici,cu înţeles mai mult sau mai puţin de sine stătător. Astfel, Alecu Russo îşi împarte materialul din "Cîntarea României" în versete cu un caracter autonom, M.Sadoveanu îşi împarte romanul "Zodia Cancerului" şi alte opere în capitole precedate de o propoziţie sau o frază în care se dă indicaţii asupra capitolului respectiv; C. Negruzzi îşi structurează nuvela "Alexandru Lăpuşeanu" pe patru tablouri precedate de cîte un motto;"1907" al lui Tudor Arghezi este o suită de„peisaje" etc.

Critica literară, vorbeşte de anumite tehnici compoziţionale pe care scriitorii noştri le-au împrumutat de la marii scriitori ai literaturii universale. Iată, de exemplu, comparaţia care se face din acest punct de vedere între tehnica compoziţională folosită de N.Filimon şi aceea utilizată de D.Zamfirescu:

„Compoziţional, Filimon foloseşte tehnica balzaciană (între altele, structura caracterologică este definită cu ajutorul aspectului vestimentar şi al trăsăturilor fizionomice a personajelor). Duiliu Zamfirescu fructifică tehnica tolstoiană (necunoscută în literatura română pe vremea lui N.Filimon): desfăşurarea acţiunii pe mai multe planuri (în "Viaţa la ţară", un prim plan al acţiunii îl constituie viaţa din familia lui Dinu Murguleţ, în contrast cuaceea din familia lui Tănase Scatiu, un alt plan; dragostea dintre Matei şi Saşa; un altul cel privitor la destinul Tincuţei, care e cerută în căsătorie de Tănase Scatiu). Duiliu Zamfirescu depăşeşte pe N.Filimon prin arta portretistică, autorul"Ciocoilor vechi şi noi" excelează în prezentarea aspectelor

fizionomiei; autorul "Vieţii la ţară" creează portrete cu ajutorul analizei psihologice"[7].

Se vorbeşte în critica literară, de asemenea, de o tehnică proustiană folosită în romane de Camil Petrescu şi Hortensia Papadat-Bengescu.

b.- Limba şi stilul - studiind limba şi stilul unui scriitor înseamnă a stabili şi defini mijloacele lingvistice pe care el le foloseşte pentru a-şi exprima ideile, sentimentele, atitudinile. Inseamnă - cum arăta T.Vianu - a stabili din ce domeniu al lexicului îşi alege scriitorul cuvintele, care dintre acestea revin sub pana lui cu o insistenţă semnificativă, ce părţi de vorbire sînt mai frecvent folosite, dacă foloseşte locuţiuni şi expresii tipice, dacă foloseşte stilul indirect, tropi şi figuri de stil cu o mai mare frecvenţă.

Este vorba deci de o viziune personală şi de o afinitate electivă a scriitorului pentru anumiţi termeni, forme şi construcţii ale limbii în vederea unei comunicări personale şi plastice a conţinutului operei. O analiză a lexicului bine făcută trebuie să stabilească numaidecît o legătură între anumite cuvinte şi intenţia artistică a scriitorului. T.Vianu observa în "Arta prozatorilor români" că N.Bălcescu în "Istoria românilor supt Mihai-voievod Viteazul" foloseşte atît arhaisme cît şi neologisme. Numai că în tipurile de contexte diferite. Arhaismele sînt folosite în naraţiunea propriu-zisă a faptelor lui Mihai, pentru a crea impresia că faptele povestite s-au petrecut de mult, în trecutul nostru istoric. Neologismele sînt folosite de Bălcescu în contextele care conţin atitudinea scriitorului, aprecierea lui faţă de eroismul lui Mihai şi a oastei române.

In afară de aspectul arhaic sau neologic, limba celor mai mulţi scriitori prezintă un aspect popular. Acest aspect popular al limbii trebuie identificat şi explicat nu numai în operele unor scriitori legaţi direct de popor cum sînt Creangă şi Slavici, ci şi în opera unor scriitori ca M.Sadoveanu şi chiar T.Arghezi. Aşa de pildă, Sadoveanu, care mînuieşte un vocabular de o bogăţie şi varietate impresionante, manifestă prefe-

7) Literatura română (manual pentru clasa a XI-a) p.59, Ed. did.şi ped. - 1971.

rinţă pentru aspectul popular şi chiar regional, nu numai în lexic, dar şi în transcrierea fonetismelor în forme şi construcţii (păreţi, mulţumit, năcăjit, un om care nu se mai află, cred c-a venit etc.).

In "Cîntarea omului", Arghezi converteşte în forma vorbirii populare termenii tehnici; maşina este "un om de fier", sîrma de telegraf e "o sfoară cît e firul de păr" ş.a. Poetul foloseşte adesea, ca în poezia "Belşug" cuvintele în forma lor populară: săcară, săcure, popuşoi. In studierea vocabularului operei literare trebuie observate bogăţia sau simplitatea lui, îmbinarea nouă, imediată a cuvintelor, cuvintele rare sau create de scriitor.

In ceea ce priveşte volumul de cuvinte folosite sînt scriitori care folosesc puţine cuvinte ca Bacovia de pildă şi alţii ca Sadoveanu, care şi-a făurit instrumentul lingvistic al artei sale utilizînd întregul tezaur lexical al limbii noastre. Farmecul expresiei poetice, rezultă uneori din asocierile noi şi neaşteptate de cuvinte pe care le fac scriitorii. In această privinţă, T.Arghezi e un maestru, reuşind din îmbinarea unui substantiv cu un adjectiv să exprime imagini plastice şi sugestive. Iată cîteva exemple: struguri scămoşi, minte peltică, braţ gîngav, şesul palid, tăcerea moale, sufletul şubred, întunericul oţărît ş.a. Unii prozatori sau poeţi caută cuvinte rare şi eufonice sau chiar creează ei cuvinte noi. Aşa, de exemplu, Coşbuc foloseşte cuvinte rare ca: sîlhui, alint, podini, tilinci, chiu, rădvan, afund ş.a. sau creează cuvinte noi ca "întrulpi (Coşbuc a mărturisit "e o vorbă făcută de mine; nu există nicăieri. Am făcut-o ca să am rimă la "vulpi" şi "pulpi").

Faptele de morfologie expresive trebuie şi ele studiate şi explicate atunci cînd se studiază limba operei literare. In special, unele forme verbale prezintă un pronunţat potenţial de expresivitate, ca, de exemplu, timpul prezent al modului indicativ. In opera lui Bălcescu, în care scriitorul foloseşte în naraţiune mai ales perfectul simplu, apare - cu un rost stilistic bine definit - prezentul. Este vorba de o anumită nuanţă a acestui timp numită prezent istoric, adică "acel timp - scrie Tudor Vianu - care are virtutea de a ne aduce în faţă şi cu o

vioiciune mai mare faptele pe care le exprimă"[8]. Se dă dintre multe altele următorul exemplu:

"Turcii, la lumina flăcărilor, care ardeau conacele lor, se deşteaptă îngroziţi şi pe jumătate îmbrăcaţi, aleargă şi se adună la palatul Emirului cu hotărîrea de a se apăra pînă la moarte".

Bălcescu foloseşte şi prezentul etern prin care se exprimă o concluzie generală a unei desfăşurări de fapte, cu intenţia de a-i sublinia valoarea veşnică. T.Vianu dă următorul exemplu în care Bălcescu foloseşte prezent etern:

"Născut ţigan, dintr-un neam osîndit de veacuri la robie, el (Răzvan) fu încă o dovadă că în ochii Providenţei nu sînt popoare alese şi popoare osîndite, că ea răspîndeşte deopotrivă îndurările sale, peste toţi oamenii".

Alte fapte morfologice cu valoare expresivă care trebuie remarcate şi subliniate în text sînt: dativul etic, locuţiunile verbale şi adverbiale, formele populare ale superlativului.

Faptele expresive la nivelul sintaxei ce trebuiesc interpretate sînt următoarele:

a.- tipul de frază folosit cunoscîndu-se faptul că unii scriitori, ca Creangă, folosesc fraza compusă prin coordonare cu ajutorul conjuncţiei "şi", alţii, să zicem Hogaş folosesc fraza amplă alcătuită prin subordonare. Frazele unor scriitori abundă în conjuncţii de tot felul, pe cînd ale altora sînt aproape total lipsite de conjuncţii, fenomene cunoscute în gramatică şi stilistică sub numele de polysindeton şi asyndeton. Fraza lipsită de conjuncţii se numeşte şi fraza paratactică. Aspecte cu valoare expresivă în cadrul frazei sînt:

1.- simetria adică echilibrarea perfectă în ceea ce priveşte numărul elementelor subordonate faţă de numărul elementelor regente situate, de obicei, în centrul frazei. Un maestru al frazelor simetrice şi al perioadelor arborescente perfect echilibrate ca structură a fost Al.Odobescu.

8) Tudor Vianu: N.Bălcescu-artist al cuvîntului - în "Probleme de stil şi artă literară - p,78-79 - F.S.P.L.A. - 1955.

2.- anacolutul (o construcţie sintactică încoerentă, care încalcă regulile exprimării corecte), constînd din ruptura dintre subiect şi predicatul său prin intercalarea unei sau mai multor propoziţii, în felul acesta, subiectul devine complement direct sau indirect. Iată două exemple de anacolut din opera lui Bolintineanu şi cea a lui Creangă:

"Capul ce se pleacă paloşul nu-l taie";

"Nu ştiu alţii cum sînt, dar eu cînd mă gîndesc la locul naşterii mele, la casa părintească din Humuleşti, la stîlpul hornului unde lega mama o sfoară cu motocei la capăt, la prichiciul vetrei cel humuit, de care mă ţineam cînd începusem a merge copăcel, la cuptiorul pe care mă ascundeam, cînd ne jucam noi băieţii de-a mijoarca şi la alte jocuri şi jucării pline de hazul şi farmecul copilăresc, parcă-mi saltă şi acum inima de bucurie".

3.- construcţiile negative cu sens afirmativ cu nuanţa unui eufemism în care unui singur cuvînt îi sînt substituite mai multe. Construcţia e folosită de Ureche în portretul lui Stefan cel Mare "Din amănuntele păstrate de istorie şi de tradiţie, în legătură cu fizicul voevodului moldovean, Ureche preferă să reţină o singură trăsătură fizică, una singură, dar cea mai izbitoare pentru portretul fizic al lui Stefan cel Mare (mic de statură). Alegerea acestui element caracteristic în legătură cu fizicul domnitorului moldovean, îl pune în încurcătură pe cronicar, deoarece se referea la o trăsătură negativă, în neconcordanţă cu măreţia poziţiei lui Stefan vodă în istorie. Obligat de probitatea sa de istoric să nu ocolească amănuntul referitor la statura voievodului, scriitorul recurge la un eufemism realizat cu ajutorul mai multor cuvinte grupate într-o construcţie negativă cu sens afirmativ "om nu mare de stat"[9].

4.- elipsa predicatelor caracteristică pentru limba vorbită populară. Un exemplu găsim în răspunsul lui Lăpuşneanu dat lui Moţoc: "Proşti, dar mulţi!" Construcţia e formată din două propoziţii nominale şi prin concizinea, lapidaritatea ei are caracterul unei sentinţe.

9) Aurel Nicolescu: Observaţii asupra limbii scriitorilor români p.55 şi 56 - Lyceum - Ed.Albatros - 1971.

In alte situaţii elipsa predicatelor dă mai multă mişcare şi voiciune acţiunii relatate de scriitor, ca în cunoscutul pasaj din opera lui Creangă:

"Şi nebuna de mătuşa Mărioara după mine, şi eu fuga iepureşte prin cînepă şi ea pe urma mea, pînă la gardul din fundul grădinii..."

In cadrul propoziţiei, un fenomen asupră căruia merită să ne oprim în interpretarea limbii operei literare este, în stilul scriitorilor mari, aparentul dezacord între predicat şi subiect, fenomen aproape generalizat la scriitorii noştri din secolul al XIX-lea. In "Cuvîntul de deschidere la cursul de istorie naţională", M.Kogălniceanu scria: "... istoria noastră are întîmplări, are portreturi care nicidecum n-ar rămînea mai jos decît eroii celor vechi, dacă acestora li s-ar scoate aureola poetică, cu care pana geniului i-au înfrumuseţat. Totul este că veacurile eroice şi mitologice au trecut de mult, că astăzi poezia nu se găseşte nici măcar în versurile poeţilor şi că numai Omer au fost în lume".

Eminescu, în "Scrisoarea III", scrie:

"Ce-i mîna pe ei în luptă, ce-au voit acel Apus?"

In aceste exemple, dezacordul este numai aparent, deoarece pluralul "au" al auxiliarului "a avea" reprezintă o formă invariabilă pentru limba veche de unde au preluat-o Kogălniceanu, Eminescu şi alţi scriitori români din secolul al XIX-lea.

6.- Inversiunile şi dislocările sintactice - Inversiunile, adică aşezarea predicatului înaintea subiectului, adjectivului înainte de substantiv, a complementului înainte de predicat şi chiar de subiect sînt des întîlnite la majoritatea prozatorilor şi poeţilor noştri, avînd desigur, un rol stilistic. Dislocările sintactice, adică îndepărtarea dintre determinat şi determinant, între care se interpun alte cuvinte sau o propoziţie atributivă, le întîlnim în opera lui Arghezi:

"Ai născocit taina şi pîinea tuturor
Ca să ajungi de pîine gonit şi cerşetor.

In acest exemplu, în corpul predicatului nominal (să ajungi cerşetor) se împănează complementul indirect (de pîine

al celui de al doilea nume predicativ (cerşetor). Intr-un singur vers deci, Arghezi a realizat o inversiune şi o dislocare sintactică.

Inversiunile şi dislocările sintactice nu sînt,în poezia lui Arghezi, dictate de necesităţi metrice, ci sînt expresia unei noi concepţii asupra limbii literare."Mi-a plăcut - mărturisea poetul - să răstorn rînduielile vechi ale cuvintelor de dragul unui nou contur stilistic pronunţat şi chiar violent. In scrisul poetic nu poţi fi banal, găunos şi emfatic".

Studiind stilul unui scriitor, din capul locului trebuie stabilit dacă acest stil este metaforic,ca al lui Sadoveanu şi al poeţilor, în genere, sau este logic, "ştiinţific", ca al lui Rebreanu, de pildă:Ca să ajungă la un stil metaforic poetul ori prozatorul evită abstracţiunile, cuvintele şi construcţiile banale, de uz curent, tocite prin prea deasa lor folosire la îndemîna tuturor"[10].

De asemenea, folosesc tropi şi figuri de stil care sînt cuvinte sau construcţii folosite cu un alt sens decît în voribrea obişnuită şi anume cu un sens figurat. Atît în stilul figurat , metaforic, cît şi în cel logic trebuie să vedem dacă scriitorul respectă calităţile generale ale stilului: claritatea, proprietatea, corectitudinea, precizia. La acestea trebuie adăugată noutatea. Intr-adevăr,această calitate stă la baza originalităţii stilului unui scriitor. Aspectul nou al stilului nu derivă însă din noutatea cuvintelor, ci din contextul nou care le fortifică şi le dezvoltă capacitatea de semnificaţie figurată, teoretic înfinită. „Un nou mod de a gîndi, de a oglindi universul atrage după sine nu un vocabular nou, ci un chip inedit de a descoperi valenţa cuvintelor"[11].

Prin urmare, analizînd stilul unui scriitor, ne vom opri numai la fenomenele expresive, lăsînd la o parte tot ce este obişnuit, banal şi inexpresiv. Analiza stilului, de la text la text, se va opri la următoarele elemente:

---

lo) Sorin Stati şi Gh.Bulgăr:Analize sintactice şi stilistice, p.163, Ed.did.şi ped. 1970.
11) Sorin Stati, şi Gh.Bulgăr - op.cit., p.186.

1.- Cuvîntul cu valențe stilistice prin cnfonie sau datorită contextului. In concepția scriitorilor noștri cuvintele erau unele poetice, altele nepoetice. De aceea, din materialul bogat al limbii comune, ei selectau cuvîntul plastic, sonor și sugestiv. Eminescu, în loc de "cuib" de ape "scrie" „cuibar de ape" pentrucă a doua variantă a cuvîntului i s-a părut mai frumoasă, mai expresivă.

2.- Sintagma poetică în care toate cuvintele sînt banale, dar întreagă construcție este expresivă. In versurile lui Arghezi:

"Pusei pămînt și ape, zăgazuri între noi
Și sîntem pretutindeni alături amîndoi",

sintagma poetică e "pămînt și ape"; luate izolat, cuvintele acestea sînt banale, inexpresive; luate împreună, "pămînt și ape" spune mai mult și mai plastic decît cuvîntul simplu "zid" sau obstacol între doi oameni (Gh.Bulgăr).

3.- Construcții sintactice rare, cum găsim la Eminescu construcția cu dativul: („Stelele/ ce au luminat atît de des înduioșării mele"; (Stelele „ard depărtărilor").

4.- Contextele definite de T.Vianu astfel: "Unități semnificative ale gîndirii (care) întrunesc un număr oarecare de fraze dintre care unele dobîndesc înțelesul lor complet abia prin frazele care le urmează sau le-au premers." Contexte sînt: portretul, tabloul, dialogul, monologul ș.a.

5.- Repetițiile stilistice care traduc intenția scriitorului de a insista asupra unei idei:

"Trădare, trădare, de trei ori trădare (I.L.Caragiale).
"Si merge Ivan, și merge, și merge (I.Creangă).

6.- Transcrierea limbii vorbite sau stilul oral pe care îl întîlnim nu numai la scriitori așa-zis populari (Creangă, Slavici, Ispirescu) dar și la Caragiale, Sadoveanu, Arghezi. "Formele populare ale limbii sînt mai pătrunse de valori stilistice decît formele ei literare ... astăzi încă „avan" are pentru noi o valoare stilistică superioară față de sinonimul lui literar "teribil", "te poneneşti" față de probabil, pocibil; „a găsi cu cale" față de "a crede de cuviință"; "a pune la cale"

faţă de "a regula", "a dispune"; "nu-i chip" faţă de "nu-i posibil" ş.a.". In perioada clasică a literaturii noastre, scriitorii îşi împrospătau limba lor literară din vorbirea ţăranilor. Oralitatea, chiar la Sadoveanu, e transcrierea vorbirii ţăranilor. Caragiale însă şi mai tîrziu Arghezi au ajuns la un stil oral transcriind limbajul de mahala sau chiar expresii argotice.

7.- Punctuaţia - care în afară de funcţia ei gramaticală are şi un rol stilistic, mărind expresivitatea comunicării."Sînt scriitori care înmulţesc semnele interpunctuaţiei şi alţii care le evită cu intenţii stilistice identificabile. Un semn al interpunctuaţiei poate înlocui uneori exprimarea unui raport într-o construcţie sintactică, de pildă, două puncte(:) înaintea unei propoziţii finale. Scriitorul care se decide să folosească acest mijloc vrea să dea mai multă sprinteneală comunicării sale, prin evitarea exprimării ceva mai greoaie a raportului. Unele semne ale interpunctuaţiei, de pildă o virgulă, fără funcţiune sintactică poate să indice numai o pauză sugestivă. Unii scriitori moderni au uzat şi chiar au abuzat de punctele de suspensie, pentru a obliga pe cititor să întregească textul cu adaosurile imaginaţiei "(T.Vianu).

In "Probleme metodice ale literaturii", p.9o şi 91 - Ed.did. şi ped. 1962 - se dă următorul exemplu de folosire în scop stilistic a unui semn de punctuaţie:

= Madam Popescu (din schiţa "Vizită"de I.L.Caragiale) vrea să-şi potolească odorul (care face un zgomot asurzitor cu tqba şi cu trîmbiţa) strigîndu-l:„-Ionel! Ionel! Ionel!!! Du-te dincolo, mamă..." Semnul exclamării dublat, apoi triplat sugerează întreaga atmosferă a momentului, mama care-şi intensifică treptat vocea, spre a se putea face auzită în zgomotul infernal din cameră, indiferenţa "maiorului", neobişnuit să răspundă şi să se supună şi situaţia penibilă a musafirului =

Trecînd la studierea figurilor de stil care sînt cuvinte sau construcţii prin care se conturează o imagine, ne vom opri şi vom interpreta pe acelea care apar mai frecvent în opera analizată şi neclarifică asupra conţinutului. Acestea sînt epitetul, comparaţie, metafora, antiteza, personifica-

rea, alegoria, hiperbola, interogaţia şi invocaţia retorică.

Epitetul exprimă reacţia unui scriitor faţă de impresiile venite din afară, înfăţişînd totodată, caracteristicile obiectelor şi ale acţiunilor. Ele se exprimă prin adjective; substantive în cazul genitiv şi acuzativ cu prepoziţie, adverbe şi pot determina cuvinte care numesc obiecte (substantive) şi acţiuni (verbe). Uneori epitetul se poate exprima printr-un substantiv în acelaşi caz cu substantivul determinat (zile copile, cugetări regine).

In strofa de mai jos din poezia "Clăcaşii" de O.Goga, cuvintele subliniate sînt epitete:

"Era în miezul zilelor de vară
Si soarele din drumul lui de pară
Işi trimitea săgeţile aprinse,
Din brîul lui, din haina lui senină
Descopciate ţinte de lumină
Cădea sfărîmate-n pulberea de rază
Pe revărsarea ţarinei întinse
Si ascuţeau ucigătoare suliţi".

Comparaţia scoate în evidenţă însuşirile unui obiect sau ale unui acţiuni prin asemuirea cu alte obiecte sau acţiuni care au aceleaşi însuşiri într-un grad mai accentuat. Ex:

"La tîmple mi s-a strîns părul cărunt
Ca sarea din adîncul ocnei scoasă"
(M.Beniuc -„Furtuni de primăvară");

"Durerea noastră surdă şi amară
O grămădii pe-o singură vioară
Pe care, ascultînd-o a jucat
Stăpînul, ca un ţap înjunghiat."
(T.Arghezi - Testament)

"In limpezi depărtări aud din pieptul unui turn
Cum bate ca o inimă un clopot
(L.Blaga - Gorunul)

Metafora este - după definiţia lui T.Vianu -„rezultatul exprimat al unei comparaţii subînţelese". Din cei doi terneni ai comparaţiei nu este exprimat decît unul. Ex.:

"Veneră, marmură caldă, ochi de piatră ce scînteie
(M.Eminescu - Veneră şi madonă)

Ţi-o-ntorc pe dos, pe faţă şi nu mă pot supune
Să cred că floarea asta, ce-o ţin, nu-i o minune "

Antiteza este figura de stil care, folosind cuvinte cu înţelesul lor propriu, obişnuit, dă contextului totuşi o mare expresivitate. Prin ea se scot în evidenţă însuşirile unui obiect, fenomen sau acţiuni cu ajutorul însuşirilor constante ale altui obiect, fenomen sau acţiuni. Antiteza e un procedeu artistic romantic de aceea o găsim aşa de bogat reprezentată în opera marelui nostru poet romantic, Eminescu. Ex.:

"Toate-s vechi şi nouă toate" (M.Eminescu: Glossa)
"Ei tot şi noi nimic. (M.Eminescu: Impărat şi proletar")

Antiteza - figură de stil se deosebeşte de antiteza compoziţională prin aceea că ea nu este o problemă de arhitectonică, de organizare şi dispunere a materialului poetic, afectînd întreaga operă sau o bună parte din ea, ci este prezentarea numai cu ajutorul cîtorva construcţii sintactice a două obiecte cu trăsături opuse, contrastante"[12].

Personificarea este tropul prin care se atribuie unui lucru, unui fenomen din natură sau unui animal însuşiri omeneşti Ex.:

"Noapte, noapte, iar mă laşi
Singur pe cărări pustii
Părăsit aceleiaşi
Palide melancolii".
(St.O.Iosif - Cîntec);

"Inserarea mută trece
Furişată prin păduri"
(G.Topîrceanu: Acceleratul)

In "Cartea Oltului", Geo Bogza personifică Oltul şi pietrele, atribuindu-le un atribut omenesc: vorbirea:

"Treaz de la un capăt la altul al nopţii, în timp ce oamenii dorm, Oltul începe să stea de vorbă cu pietrele şi în liniştea imensă ce ocupă lumea, marele lor dialog se aude".

Alegoria este un trop de natură complexă cuprinzînd o sumă de comparaţii, metafore şi personificări, care, toate împreună prefigurează altceva decît ceea ce exprimă direct autorul.

12) Al.Bistriţeanu şi C.Boroianu - Introducere în studiul literaturii - p.120 - Ed.did.şi ped. - 1968

In "Miorița", de exemplu, ca să exprime ideea morții ciobănașului moldovean, poetul anonim compară ceremonia înmormântării cu nunta, iar moartea cu o mireasă:

"Să le spui curat
Că m-am însurat
C-o mîndră crăiasă
A lumii mireasă
Că la nunta mea
A căzut o stea
Soarele și luna

Mi-au ținut cununa
Brazi și păltinași
I-am avut nuntași
Preoți, munții mari
Păsări lăutari
Păsările mii
Si stele făclii."

Uneori, întreaga operă e construită pe baza unei alegorii cum e, de pildă, cazul cu "Istoria ieroglifică" a lui D. Cantemir și cu fabulele.

Hiperbola este un trop prin care se exagerează conștient dimensiunile unui obiect, fenomen sau acțiuni. Intîlnim nenumărate hiperbole mai ales în opera lui C. Hogaș și în aceea a lui Geo Bogza. Ex:

"Pisicuța sorbea și își umfla pieptul cu jumătate din atmosfera pămînteasca".

(C. Hogaș - Singur);

"In estomparea plină de sugestii fantastice ale înserării, acea scorbură enormă pare o gură de balaur deschisă asupra lumii, cu singurul ei dinte, spăimîntător, să o sfărîme".

(Geo Bogza - Cartea Oltului).

Interogația retorică este procedeul artistic prin care se pune o întrebare, fără să se aștepte un răspuns:

"De ce pana mea rămîne în cerneală, mă întrebi?
De ce ritmul nu m-abate cu ispita-i de la trebi?
De ce dorm îngrămădite între galbenele file
Iambii suitori, troheii, săltăreții dactili?"

(M. Eminescu - Scrisoarea II).

Invocația retorică este figura de stil prin care scriitorul exprimă o idee adresîndu-se unui ascultător închipuit. Ex:

"Cum nu vii tu, Tepeș Doamne, ca punînd mîna pe ei
Să-i împarți în două cete: în smintiți și în nătîngi
Și în două temniți large cu de-a sila să-i aduni
Să dai foc la pușcărie și la casa de nebuni".

(M. Eminescu - Scrisoarea XII)

Prin invocaţia retorică se poate exprima un sentiment de mînie şi indignare, ca mai sus, dar se poate exprima şi un sentiment de durere şi de duioşie. Ex:

"O, mamă, dulce mamă. din negura de vremi
Pe freamătul de frunze la tine tu mă chemi
(M.Eminescu - O, mamă...)

Cum vom analiza şi interpreta tropii şi figurile de stil? Desigur ca pe nişte construcţii formale care exprimă, în mod figurat, ceva din concepţia scriitorului asupra lumii sau din viaţa sa lăuntrică, afectivă. Pentru a apărea mai clară această indicaţie metodică voi reproduce, parţial, analiza pe care esteticianul şi istoricul literar Al.Dima o face poeziei "Aicea printre ardeleni" de M.Beniuc:

"In poezia "Aicea printre ardeleni", M.Beniuc renunţînd la idealizarea romantică a nopţii luminată de aştri, făureşte imaginea surprinzătoare a lunei văzută ca o tingire, iar stelele ca o mătreaţă:

"Mi-am ridicat privirile spre cer
Dar nu-mi spune nimic mătreaţa lui de stele
Nici luna lustruită ca tingirea..."

Folosirea metaforei "mătreaţă de stele" şi a comparaţiei "ca o tingire" nu trebuie explicată ca o expresie a dorinţei poetului de a fi original cu orice preţ. Tropii aceştia au izvorît dintr-o nouă concepţie asupra lumii şi a vieţii însuşită de poet în etapa în care a scris această poezie. Este vorba de concepţia artistului cetăţean, care scrie o poezie angajată, o poezie luptătoare, expresie a luptei poporului pentru dreptate şi libertate. Poetul, participant la această luptă, nu mai este impresionat, în toiul încleştării de frumuseţile naturii. Frumosul pentru el e viaţa socială, e omul care tinde să-şi făurească prin luptă o viaţă nouă:

"Imi pun în schimb urechea pe inima ţării
Si-aud bătăi neregulate prin gemete surde
Freamătă pădurea românească
Ca-n preajma vijeliei..."

şi mai departe:

"Si-am frut să dorm...
Eu însă aud în noaptea ce se lasă
Suier de piatră pe tăiş de coasă".

Versificaţia - In clasele V-VIII, elevii au cunoscut şi interpretat texte scrise în versificaţia clasică,care respectă toate regulile prozodiei (ritm, rimă, măsură) şi cîteva poezii scrise în versificaţie modernă. Şi în clasele liceului elevii se vor întîlni cu astfel de texte de poezie, ale poeţilor noştri clasici: Alecsandri, Eminescu, Coşbuc, Goga ş.a. In plus, ei vor cunoaşte acum mai aprofundat versificaţia liberă, prezentă în opera lui Arghezi, Blaga, Philippide sau Jebeleanu. In versificaţia liberă poetul schimbă mereu măsura şi ritmul versurilor după tonalitatea sentimentelor şi gîndurilor sale. Al.Philippide a teoretizat, la noi, noua prozodie a versului liber în articolul "Ruina versului"(1929) cuprins, mai tîrziu, în volumul "Scriitorul şi arta lui"(1968). Iată un exemplu de versificaţie liberă chiar din poezia lui Philippide:

"In astă seară vîntul s-a năpustit din cer
Si trupul lui de taur cu coada-n căi lactee
S-a povîrnit pe boltă ca s-o ieie
In coarne
Si s-o răstoarne
Han! han! şi vîntul rîde cu hohot şi mă cheamă".

In interpretarea versificaţiei libere nu mai putem folosi indicaţiile metodice ale lui Ibrăileanu, valabile numai pentru versificaţia clasică. Principiul de interpretare rămîne acelaşi însă, în sensul că în variaţiile de ritm şi de măsură noi trebuie să descifrăm mişcările sufleteşti ale poetului. Versificaţia liberă trebuie acceptată, pentrucă ea oferă o mare varietate prozodică şi "fără varietate, - spunea un poet francez - versul ne leagănă şi ne adoarme". Ea mai trebuie acceptată, pentru că în literatura noastră, ca şi în alte literaturi,s-au scris poezii remarcabile fără a se ţine seama de canoanele versificaţiei clasice.

O problemă de ordin metodic legată de analiza fondului şi formei operei literare este aceasta:cum să se facă analiza şi interpretarea acestor două laturi ale operei literare: concomitent sau întîi analiza fondului şi apoi aceea a formei? In clasele liceului e recomandabil să se facă o analiză conco-

mitentă a elementelor de conţinut şi de formă artistică. Prin urmare, analiza mijloacelor de expresie şi a procedeelor artistice trebuie împletită cu analiza acţiunii, a fondului de idei şi sentimente, a personajelor. Pentru fiecare fragment închegat, pentru fiecare strofă sau grup de strofe se analizează conţinutul şi imediat se analizează şi compoziţia, mijloacele de expresie şi procedeele artistice. Mai ales procedeile artistice nu trebuie rupte de conţinut, ci rapoartele mereu la intenţia artistică a scriitorului, la stările sale sufleteşti, la atitudinea sa ideologică. Analiza concomitentă a fondului şi formei operei, ca de altfel şi analiza succesivă (practicată în clasele V-VIII) trebuie să ne furnizeze şi elementele necesare încadrării operei pe care o analizăm în genul şi specia literară din care face parte. In felul acesta activizăm cunoştinţele de teoria literaturii pe care elevii le-au însuşit în clasa a IX-a. De asemenea, analiza trebuie să ne furnizeze date lămuritoare asupra spiritului, a curentului de idei şi de opinii dominant în etapa, în perioada istorică în care a fost creată opera. Analizînd "Cîntarea României" de Alecu Russo, vom desprinde ca tonalitate a operei, dar şi a perioadei paşoptiste, cînd acest poem a fost creat, fierbintele patriotism şi democratismul umanitar de care generaţia care a făcut revoluţia de la 1848 a dat dovadă în toate împrejurările.

Analiza operei literare fiind încheiată, un ultim moment al lecţiei trebuie să cuprindă concluziile şi recomandările profesorului. In cîteva minute profesorul le va vorbi elevilor despre importanţa operei analizate în cadrul activităţii creatoare a scriitorului respectiv, iar pentru capodopere, în cadrul larg al dezvoltării literaturii române şi universale In continuare, va programa - eventual - o temă scrisă pentru acasă şi va recomanda bibliografia aferentă.

x

Metodica analizei literare prezentată în paginile precedente se utilizează în studierea şi interpretarea textelor epice şi dramatice. Programa prevede însă, atît în clasele V-

VIII, cît şi în clasele liceului, şi studierea operelor lirice.

Opera lirică, în comparaţie cu cea epică şi dramatică, nu are subiect şi personaje; ea constă în exprimarea directă a gîndurilor şi sentimentelor poetului, dar reflectă în acelaşi timp şi realitatea obiectivă, pentru că gîndurile poetului sînt gînduri despre realitate, iar sentimentele şi stările lui sufleteşti sînt provocate de viaţa reală. De exemplu, în poezia lirică "Adio", St.O.Iosif nu-şi exprimă numai sentimentul de jale al dezrădăcinatului, dar zugrăveşte şi cauza obiectivă care l-a făcut să-şi părăsească locul natal: completa sărăcie în care se zbăteau părinţii săi:

"Că sîntem nevoieşi de tot
Si ai fraţi mici - si sînteţi mulţi
Muncesc din greu, fac tot ce pot
Si tot flămînzi, şi tot desculţi",

Prin urmare, opera lirică este o reflectare subiectivă a realităţii obiective. Conţinutul şi modalităţile de expresie ale operelor lirice sînt foarte variate. In genere, în cele mai multe poezii lirice poetul îşi exprimă - cum s-a mai spus - direct sentimentele sale. In altele, cum sînt pastelurile, starea sufletească a poetului e comunicată prin intermediul unui peisaj. In sfîrşit,"atunci" cînd scriitorul se află în acord cu ideile şi aspiraţiile unei clase sau pături sociale, el îşi poate exprima gîndirea şi prin intermediul unui personaj reprezentativ pentru colectivitatea respectivă. Procedeul este folosit, de exemplu, de Cezar Bolliac în "Clăcaşii" şi de G.Coşbuc în "Noi vrem pămînt!" Ambii poeţi îşi manifestă prin glasul unui ţăran exploatat atît ostilitatea faţă de cei ce împilau, cît şi identificarea cu aspiraţiile de libertate şi dreptate socială ale maselor ţărăneşti"[13].

După temele dezvoltate şi după natura sentimentului exprimat poeziile lirice se împart în patru categorii: lirica cetăţenească, filozofică, intimă şi peisagistă.

Lirica cetăţenească cuprinde poeziile în care sînt oglindite subiectiv aspecte din viaţa socială: oda, imnul,

13) Al.Bistriţeanu şi C.Boroianu - op.cit.m p.164.

satira, pamfletul şi epigrama.

Lirica filozofică cuprinde poeziile în care poetul exprimă îşi gîndurile şi sentimentele faţă de problemele pe care le pun existenţa lumii, universul, sensurile şi condiţiile destinului uman: meditaţia,poemul filozofic.

Lirica intimă cuprinde poeziile în care poetul îşi exprimă o întreagă gamă de sentimente personale: tristeţea sau bucuria sau nostalgia sau dragostea etc.: elegia, cîntecul,romanţa.

Lirica peisajistă cuprinde poeziile în care conţinutul de idei şi de sentimente este sugerat de natură, de un anumit peisaj: pastelul, idila.

Fiind atît de variate prin conţinutul lor afectiv,prin compoziţie,prin mijloacele folosite de poeţi pentru comunicarea gîndurilor şi sentimentelor lor, poeziile lirice sînt mult mai greu de studiat decît operele epice şi dramatice. In studierea operelor lirice, atenţia cercetătorului trebuie îndreptată asupra elementelor următoare:

a) imaginea artistică
b) compoziţia operei
c) cuvintele, formele şi construcţiile expresive
d) procedeele artistice.

Prin studierea şi interpretarea imaginii artistice ajungem să stabilim fondul afectiv şi ideologic al poeziei lirice şi cauza obiectivă care le-a provocat.

Compoziţia, în genere, concentrată a operei lirice ne dă indicaţii asupra concentrării fondului ei afectiv şi gradaţiei sentimentului.

Cuvintele, formele şi construcţiile expresive bogate în conţinut emoţional ne desvăluie cu mai multă profunzime decît imaginea artistică globală.fondul operei lirice.

Procedeele artistice ne arată modul personal în care un poet liric şi-a exprimat ideile şi sentimentele.

In lumina acestor indicaţii generale să vedem cum se analizează o operă lirică.

Scanned with OKEN Scanner

Analiza operei lirice.

1.- Pregătirea analizei - ca şi la operele epice şi dramatice, înainte de lectură expresivă a poeziei lirice, e necesară o pregătire scurtă care se va face după următorul punctaj:

1.- cîteva date privind viaţa şi opera scriitorului

2.- împrejurările în care poetul a creat poezia.

2.- Lectura expresivă a poeziei - care în interpretarea operelor lirice are o importanţă deosebită, incomparabil mai mare decît în lectura expresivă a operelor aparţinînd altor genuri literare. Aceasta pentru că numai de o lectură într-adevăr expresivă depinde receptarea conţinutului de idei şi sentimente al poeziei lirice şi a frumuseţilor ei formale (în special a muzicalităţii versurilor).

3.- Studierea poeziei lirice - După lectura expresivă, se trece la studierea fondului poeziei, care se face în felul următor:

- stabilirea imaginii (sau imaginilor) artistice prin care poetul şi-a concretizat gîndurile şi sentimentele sale;

- stabilirea acestor gînduri şi sentimente, cu accentul pe sentimentul fundamental;

- stabilirea cauzelor obiective care au determinat acest sentiment fundamental;

- urmărirea evoluţiei, gradării sentimentului (element de compoziţie, adică creşterea şi descreşterea sentimentului;

- analiza structurii imaginii artistice (element de compoziţie);

- precizarea modului de exprimare folosit (element de compoziţie care, de regulă, în creaţiile lirice este descrierea;

- interpretarea materialului lingvistic expresiv;

- interpretarea, în legătură cu conţinutul, a procedeelor artistice (epitete, comparaţii, metafore, personificări repetiţii ş.a.);

- analiza versificaţiei;

- stabilirea genului şi speciei literare.

Urmărind planul de mai sus, să încercăm analiza elegiei (poezie lirică intimă) "Lacul" de M.Eminescu.

Analiza literară

1.- Pregătirea analizei - Poezia e scrisă în septembrie 1876, într-o perioadă grea a vieţii poetului cînd, după ce fusese destituit din postul de revizor şcolar, acceptase postul de corector „la foaia vitelor de pripas", "Curierul de Iaşi", de unde primea 100 lei lunar, adică atîta cît să se poată spune că nu murea de foame. Ducînd o viaţă precară şi cenuşie singura sa mîngîiere sufletească era iubirea pe care - naiv - o credea împărtăşită şi de iubita sa.

2.- Lectura expresivă a poeziei

3.- Studierea poeziei

- imaginea artistică care constituie totodată un cadru al stării sufleteşti a poetului - e un tablou de natură în care apar tipicele elemente eminesciene, romantice: codrul, lacul, luna;

- starea sufletească a poetului e dominată de un sentiment de melancolie, pe care i-l provoacă aşteptarea zadarnică a iubitei;

- iluzionîndu-se încearcă sentimentul fericirii de a fi alături de iubită, în mijlocul naturii dragi, dar, curînd îşi dă seama de realitate, visul frumos se destramă şi sufletul îi este năpădit de tristeţe şi melancolie:

"Dar nu vine... Singuratic
In zadar suspin şi sufăr
Lîngă lacul cel albastru
Incărcat cu foi de nufăr";

- compoziţional, în cadrul imaginii artistice, natura şi starea sufletească a poetului stau pe acelaşi plan şi se împletesc atît de intim, încît se pare că cea dintîi ia parte la bucuriile, speranţele sau durerile poetului. Aşa cum tresare la cel mai mic zgomot cineva care aşteaptă, aşa tresare şi lacul care alături de poet parcă aşteaptă sosirea iubitei acestuia:

"Tresărind în cercuri albe";

- modul de expunere este descrierea: atît descrierea naturii, cît şi descrierea stării sufleteşti;

- sub aspect lingvistic, observăm lexicul simplu fără vreo particularitate deosebită, în armonie cu stilul simplu al oricărei elegii; pe plan morfologic remarcăm imperativul evocării (cum a numit T.Vianu folosirea conjunctivului fără conjuncţia "să":

"Vîntu-n trestii lin foşnească Unduioasa apă sune";

de asemenea, sublinierea pronumelui personal "ea", ceea ce înseamnă că ar fi scris cu majusculă, chiar dacă s-ar fi aflat în interiorul sau la sfîrşitul versului.

Pe planul sintaxei trebuie să remarcăm cîteva inversiuni topice:

"Lacul codrilor albastru
Nuferi galbeni îl încarcă !"

Cuvîntul "lacul", care e complement direct, apare în fruntea propoziţiei,desigur pentru că intenţia poetului a fost ca de la început să fixeze locul întîlnirii cu iubita sa, justificînd astfel şi titlul poeziei.

- "Ea din trestii să răsară"
- "Unduioasa apă sune"

Antepunerea complementului,în primul vers şi a atributului, în versul al doilea,a fost făcută de poet cu scopul de a scoate în evidenţa fie persoană-iubită ("ea"), fie un element al naturii ("apa").

- In ceea ce priveşte procedeele artistice,constatăm folosirea cîtorva epitete care înlesnesc poetului o zugrăvire cromatică a naturii:

"Lacul codrilor albastru
Nuferi galbeni îl încarcă;
Tresărind în cercuri albe,
El cutremură o barcă".

Un alt procedeu artistic pe care îl semnalăm este personificarea: lacul în mişcările apelor lui e parcă la unison cu mişcările sufleteşti ale poetului.

- Versificaţia poeziei "Lacul" se distinge prin muzicalitate, ritmul poeziei e trohaic, ceea ce înseamnă, după interpretarea lui Ibrăileanu,că el nu traduce un fond pesimist, o durere adîncă,ci un sentiment de uşoară melancolie, înseninată şi ea cîteva clipe de speranţa că iubita va veni; măsura versurilor este de 7-8 silabe aleasă de poet, pentru că nu avea de exprimat un fond afectiv bogat şi complex. Strofa e formată din patru versuri(catren) dintre care numai două rimează; versul 2 cu versul 4. Din punctul de vedere al calităţii rimei, observăm faptul că în mod constant Eminescu rimează un verb cu un substantiv: încarcă-barcă; aştept-piept; apascape; lume-sume; sufăr-nufăr.

- Poezia "Lacul" face parte din genul liric, pentru că poetul îşi exprimă direct o stare sufletească, şi din specia elegie, pentru că starea sufletească e de tristeţe, de melancolie.

Lecţia de caracterizare generală

Aşa cum s-a mai spus,pentru studierea operelor literare, programa şcolară recomandă două procedee fundamentale: analiza literară şi caracterizarea generală.[1] La tema monografică

1) Pentru cîteva opere importante, cum sînt: „Cintarea României" de Al.Russo, „Pseudokinighetikos" de Al.Odobescu, „Cîntare omului" de T.Arghezi ş.a., programele şcolare recomandă şi un al treilea procedeu: prezentarea generală. Acest procedeu este, de fapt, o variantă a caracterizării.

"Liviu Rebreanu," de exemplu, programa pentru clasa a XI-a recomanda să se folosească procedeul analizei literare în studierea romanului Răscoala; pentru studierea romanului Ion, programa indica procedeul caracterizării generale. Aceasta, în ceea ce privește lecțiile de studiere a textului literar[2]. In școala medie însă, opera literară și, în genere activitatea treatoare a unui scriitor nu se studiază numai descriptiv, sub raportul conținutului ideologico-tematic și al expresiei artistice, ci și diacronic, adică pe planul desfășurării istorice a culturii și literaturii văzute ca manifestări suprastructurale ale unei baze social-economice date. De aceea, în afară de lecțiile de studiere a textului literar, un loc însemnat îl ocupă în școala elementară și medie lecțiile introductive și cele de încheiere, în care opera sau activitatea literară a unui scriitor sînt încadrate în epocă, pentru a stabili geneza lor, modul în care oglindesc ele realitatea, funcția lor socială, influențele pe care le-au suferit, precum și în ce măsură au influențat ele dezvoltarea ulterioară a literaturii. In unele lecții introductive și în cele de încheiere se folosește procedeul metodic al caracterizării generale.

In cele ce urmează, vom încerca să arătăm cum trebuie folosit procedeul caracterizării generale atît în lecțiile de studiere a textului literar, cît și în lecțiile introductive și în cele de încheiere. Inainte de aceasta însă, cred că trebuie definită noțiunea de "caracterizare", întrucît în practica școlară lecția de caracterizare a operei literare e folosită pe o scară redusă, iar unii profesori cu mai puțină experiență didactică înțeleg "caracterizarea" doar ca pe un moment al analizei literare: momentul caracterizării personajelor. E necesară deci precizarea că prin "caracterizare" trebuie să se mai înțeleagă și procedeul de studiere a unei opere literare în ansamblul ei, procedeu care stă alături de acela al analizei literare. Pentru a lămuri accepțiunea metodică a termenului "caracterizării", e bine să pornim de la definirea acestei noțiuni. A caracteriza înseamnă "a înfățișa", a face să reiasă

1) Procedeul analizei literare se folosește numai în astfel de lecții. In programele recente, romanul Ion se prevede a fi studiat în cadrul analizei literare.

trăsăturile caracteristice ale unei persoane, ale unui lucru sau ale unui fenomen".[1] Înţelegem, aşadar, prin caracterizare o privire generală asupra unui obiect, privire care nu se coboară la amănunte. In dorinţa de a sublinia mai puternic nuanţa aceasta de privire de ansamblu a caracterizării, autorii programei, cu riscul de a fi acuzaţi de exprimare tautologică,au adăugat determinativul "generală" lîngă termenul "caracterizare".

Ca procedeu metodic, caracterizarea se deosebeşte sensibil de procedeul analizei literare. Pe cînd prin analiză se descompune un obiect - în cazul nostru opera literară - în elementele sale, care sînt cercetate fiecare pe rînd, prin caracterizare se face numai o descriere a obiectului, văzut în aspectele sale cele mai izbitoare. Analiza este deci un mod de lucru care presupune o investigaţie minuţioasă şi sistematică. Aceasta îl ajută pe cercetător să pătrundă adînc în structura intimă a obiectului studiat, în vreme ce caracterizarea generală - procedeu riguros ştiinţific ca şi analiza - se limitează la determinarea obiectului cercetat, căruia i se relevă numai atîtea trăsături, cîte sînt necesare pentru ca obiectul respectiv, în întregime, să apară distinct faţă de orice alt obiect asemănător. O altă deosebire între aceste două procedee se referă la aria, mai restrînsă sau mai cuprinzătoare, pe care fiecare dintre ele o ocupă în procesul de predare a literaturii. Din acest punct de vedere analiza literară, deşi mai des folosită în predare, ocupă din punctul de vedere al tipurilor de lecţii o arie mai restrînsă, ea fiind folosită numai în lecţiile de studiere a textului literar; caracterizarea generală, însă, folosită şi în astfel de lecţii, îşi extinde aria şi asupra lecţiilor introductive şi a celor de încheiere.

Cu aceste lămuriri preliminare, trecem la prezentarea temei acestei lucrări. Ce este lecţia de caracterizare generală? Aşa cum am mai spus, caracterizarea, ca şi analiza, este un mod determinat de prezentare şi studiere a unui obiect. In literatură, obiectul analizei poate fi numai opera literară;

1) Academia R.S.R., Dicţionarul limbii române moderne, Bucureşti, 1959, p.116.

obiectul caracterizării poate fi şi opera literară, dar şi o întreagă epocă sau întreaga activitate creatoare a unui scriitor. Vom deosebi deci trei forme ale lecţiei de caracterizare generală:

a.- lecţia de caracterizare generală a unei opere literare;

b.- lecţia de caracterizare generală a unei epoci;

c.- lecţia de caracterizare generală a activităţii creatoare a unui scriitor (sau de concluzii, încheiere).

Vom încerca să prezentăm în linii mari, conţinutul şi structura acestor trei forme de lecţii de caracterizare generală.

A.- Lecţia de caracterizare generală a unei opere literare face parte din categoria lecţiilor de studiere a textului literar şi se desfăşoară sub forma unei expuneri a profesorului. Desigur, este vorba de o expunere organizată, în care materialul expus este dozat şi sistematizat în vederea scopului urmărit: acela de a prezenta elevilor o imagine de ansamblu, dar precis conturată, a operei care formează tema lecţiei respective. Lecţia de caracterizare generală a operei literare trebuie pregătită de profesor cu aceeaşi grijă şi seriozitate ca şi lecţia de analiză literară. Nu se admite într-o astfel de lecţie expunerea improvizată. O astfel de expunere compromite succesul lecţiei. Se ştie că studierea operei literare prin procedeul caracterizării generale trebuie să fie făcută într-o singură oră, spre deosebire de studierea operei prin procedeul analizei literare, studiere care poate dura 2-4 ore. Fără un plan de expunere judicios şi din timp întocmit, profesorul, chiar cel mai talentat, riscă să nu realizeze scopul lecţiei sau să-l realizeze parţial.

Planul de expunere al unei astfel de lecţii - aşa cum îl întîlnim în practica multor cadre fruntaşe - se prezintă în felul următor:

PLAN DE EXPUNERE

1.- O scurtă introducere menită să atragă atenţia elevilor asupra operei ce urmează să fie caracterizată. In această introducere, profesorul face o apreciere foarte largă asupra importanţei şi frumuseţii operei, arată cînd şi în ce condiţii a fost creată, determină genul literar din care face parte şi aminteşte alte opere cu temă similară.

2.- Stabilirea temei operei respective. La o lecţie de analiză literară, tema nu se stabileşte decît după aprofundarea subiectului. In lecţia de caracterizare generală, însă, e necesar să prezentăm elevilor, din capul locului, tema operei, pentru că formularea ei, apărînd ca un fel de subtitlu al operei respective, le trezeşte curiozitatea şi le mobilează atenţia pentru expunerea ce va urma.

3.- Reproducerea concisă a subiectului operei, deşi aceasta a fost dată ca lectură independentă elevilor acasă. Reproducerea aceasta este necesară, deoarece practica ne-a dovedit că numeroşi elevi nu-şi pot procura cartea recomandată, iar mulţi, foarte mulţi, chiar dacă o au, nu o pot citi din cauza supraîncărcării. Reproducerea o face profesorul, împletindu-şi expunerea cu citatele cele mai semnificative din text. Lecţia de caracterizare generală nu pătrunde în analiza mai amănunţită a subiectului. E suficientă o povestire rezumativă, dar expresivă, a acestuia, pentru ca elevii să ia cunoştinţă de locul şi timpul acţiunii, de personajele principale şi de întîmplările la care acestea iau parte.

4.- O scurtă, dar pregnantă caracterizare a personajelor principale, cu dezvăluirea conflictului dintre ele şi cu arătarea semnificaţiei morale sau sociale a acestui conflict. In strînsă legătură cu caracterizarea personajelor se desprinde tot acum ideea operei studiate, idee văzută ca tendinţă ideologică, socială sau morală, de care a fost călăuzit autorul în procesul creaţiei.

5.- Cîteva aprecieri asupra compoziţiei, limbii şi stilului operei.

Scanned with OKEN Scanner

6.- Concluzii, cuprinzînd o apreciere de ansamblu asupra semnificaţiei sociale a operei, a valorii sale artistice şi a locului pe care ea îl ocupă în creaţia scriitorului respectiv.[1]

In concluziile lecţiei de caracterizare generală, e bine ca profesorul să introducă, atît cît se poate, cunoştinţe de istorie literară. In cursul mediu, profesorul nu trebuie să uite niciodată că are sarcina de a face istorie literară. De aceea, atunci cînd prilejul se iveşte, atît în lecţiile de caracterizare generală cît şi în acelea de analiză literară, să caute a face incursiuni în materialul de istorie literară învăţat de elevi, pentru a-l activiza.

Comparînd conţinutul şi structura lecţiei de caracterizare generală a operei literare cu acelea ale lecţiei de analiză literară, constatăm că lecţia de caracterizare generală este mai săracă în conţinut şi mai simplă decît lecţia de analiză literară. Mai săracă în conţinut, pentru că elevii iau cunoştinţă din expunerea profesorului numai de atîtea elemente ale operei prezentate cîte sînt necesare pentru a putea înţelege sensul general al acesteia şi importanţa ei. Mai simplă ca structură, pentru că numeroase momente specifice analizei literare lipsesc din lecţia de caracterizare generală (lectura expresivă, analiza subiectului, aprofundarea conţinutului tematico-ideoligică pe baza cercetării minuţioase a desfăşurării acţiunii, a analizei personajelor etc.). In concluzie, deci, lecţia de caracterizare generală a operei literare are un anumit profil metodic determinat de scopul special urmărit. E necesar să subliniem încă o dată că metoda cerută de lecţia de caracterizare generală a operei literare e mai ales cea expozitivă, nu conversaţia, şi se poate înţelege uşor de ce. Cînd profesorul are la dispoziţie o singură oră pentru a studia o operă- adesea de mare întindere - conversaţia cu clasa, cu momentele neprevăzute care le presupune o conversaţie în această situaţie, ar încetini ritmul studierii şi arface imposibilă cunoaşterea tuturor aspectelor principale ale operei în ora respectivă.

1) In anexa 1 se prezintă un plan de lecţie care este o aplicare concretă a punctajului stabilit în planul de expunere arătat mai sus.

B.- Lecţia de caracterizare generală a unei epoci face parte din categoria lecţiilor introductive. O astfel de lecţie este o verigă indispensabilă, şi anume, prima verigă, în procesul de predare în spirit ştiinţific, materialist-istoric, a unei perioade literare şi a scriitorilor care sînt cuprinşi în perioada respectivă. La o astfel de lecţie, elevii au prilejul să se pătrundă de adevărul tezei marxist-leniniste după care fenomene suprastructurale ca arta şi literatura sînt condiţionate de factori economici, sociali şi politici. O astfel de lecţie îi ajută să înţeleagă dezvoltarea literaturii ca pe un rezultat al luptei contrariilor, iar opera literară, ca pe o oglindă a realităţii, dar şi ca pe un mijloc de transformare a acesteia. De aceea, profesorul trebuie să acorde o atenţie deosebită acestui fel de lecţie de caracterizare generală.

Care ar putea fi planul de desfăşurare a unei astfel de lecţie? Experienţa didactică ne indică următorul plan:

PLAN DE DESFASURARE

1.- Schiţarea tabloului economic, social şi politic al epocii respective, cu: a) sublinierea elementelor noi care apar în comparaţie cu epoca precedentă; b) înfăţişarea formelor pe care le ia lupta de clasă şi caracterizarea claselor sociale în luptă; c) prezentarea evenimentului politico-social cel mai pregnant al epocii şi explicarea lui materialist-istorică.

2.- Menţionarea celor mai de seamă evenimente culturale şi stabilirea rolului pe care l-au avut, în mişcarea politică şi culturală, scriitorii ce urmează a fi studiaţi în perioada respectivă.

3.- Concluzii privind importanţa deosebită pe care o prezintă cunoaşterea epocii pentru înţelegerea operelor ce vor fi studiate[1].

1) În anexa 4 de mai se prezintă un plan de lecţie corespunzător structurii propuse, alcătuit de I.D.Lăudat.

Iată o schiţă grafică a cadrului social-istoric-cultural în care s-a dezvoltat literatura 48istă:

1. Cadrul istoric politic şi social: Lupta pentru afirmarea conştiinţei naţionale: Răscoala lui Tudor Vladiminrescu, Infiinţarea armatei naţionale, Infiinţarea Societăţii literare (1828), Reînfiinţarea Societăţii literare la adăpostul căreia activează Societatea secretă revoluţionară "Frăţia" (1843). Reorganizarea Societăţii literare îm Asociaţia literară 1845, Revoluţia din 1848, Inscăunarea lui Alexandru Ion Cuza, Formarea statului naţional român.

2. Cadrul cultural: 1) Organizarea învăţământului îm limba română: (Scoala lui Lazăr, continuatorul acestuia: I.H.Rădulescu, şcoala lui Gh.Asachi.

2) Apariţia şi dezvoltarea presei în limba naţională: „Curierul românesc" (1829), „Curierul de ambe sexe", „Albina românească" (1829), „Alăuta românească", „Gazeta de Transilvania" (1838), „Foaie pentru minte, inimă şi literatură", „Dacia literară" (184o), „Arhiva românească" (1841), „Propăşirea" (1844), „Magazin istoric pentru Dacia" (1845), „România Viitoare" (1851), „România literară" (1855).

3) Infiinţarea unor societăţi culturale: Societatea Filarmonica (avea şi un scop politic). Indrumători ai cultirii româneşti: I.H.Rădulescu, Gh.Asachi, Mihail Kogălniceanu, Gheorghe Bariţ.

4) Inceputurile teatrului în limba naţională: Gh.Asachi, Costache Negruzzi, M.Kogălniceanu, V.Alecsandri.

5) Dezvoltarea studiilor de istorie naţională: Arhiva istorică (1841) Magazin istoric pentru Dacia (1845), Letopiseţele ţării Moldovei (1852). Letopiseţele României (1872). Discursul lui M.Kogălniceanu pentru deschiderea cursului de istorie naţională, N.Bălcescu: Românii sub Mihai Voevod Viteazul, Puterea armată şi arta militară la români, Despre starea socială a muncitorilor plugari în Principatele române în deosebite timpuri; Mersul revoluţiei în istoria românilor.

6) Preocupări de folclor: C.Negruzzi: Cîntecele Moldovei, Alecu Russo: Poezia poporală, V.Alecsandri: Poeziile poporale ale românilor.

7) Dezvoltarea artelor: Gheorghe Tătărăscu, Theodor Aman, Negulici, etc. pictori ataşaţi ideilor 48işti.

8) Dezvoltarea literaturii cu conţinut naţional pornind de la directivele „Daciei literare": C.Negruzzi, Alecu Russo, V.Alecsandri M.Kogălniceanu; Gr.Alexandrescu, D.Bolintineanu.

Intr-o astfel de lecţie e bine să se folosească, alături de expunere, şi metoda conversaţiei, deoarece elevii din

cursul mediu au suficiente cunoştinţe de istorie şi chiar de economie politică, pentru a putea contribui, alături de profesor, la conturarea tabloului unei epoci.

C.- Lecţia de caracterizare generală a activităţii creatoare a unui scriitor face parte din categoria lecţiilor de încheiere. In practica şcolară, o astfel de lecţie este intitulată în chip diferit. Bunăoară, lecţia de încheiere la studiul operei lui Eminescu a apărut la şcoli şi clase diferite (a VII-a, a X-a) sub următoarele titluri:

a.- Locul lui Eminescu în literatura română.

b.- Caracterizarea generală a activităţii creatoare a lui Eminescu.

c.- Contribuţia lui Eminescu la dezvoltarea literaturii şi limbii literare române.

d.- Insemnătatea operei lui Eminescu pentru dezvoltarea literaturii noastre.

e.- Viaţa şi opera lui Eminescu (lecţie de încheiere).

Analizînd aceste titluri, observăm că ele nu exprimă toate aceeaşi idee, din care să decurgă acelaşi scop şi aceleaşi preocupări în construirea şi desfăşurarea unei lecţii de încheiere. Astfel, titlurile b şi e exprimă ideea unei priviri de ansamblu asupra vieţii şi operei lui Eminescu, întemeiată strict pe cunoştinţele dobîndite de elevi la lecţiile curente în care a fost parcursă tema monografică respectivă. Titlurile a, c şi d exprimă ideea încadrării operei lui Eminescu în desfăşurarea istorică a literaturii şi ideea stabilirii importanţei ei. Aceasta înseamnă că profesorul şi elevii nu se vor rezuma numai la o repetare şi sistematizare a cunoştinţelor despre viaţa şi opera lui Eminescu,ci că vor face apel la cunoştinţele de istorie literară însuşite anterior şi că, de asemenea, vor face efortul logic pe care îl presupune o clasificare, în speţă, fixarea în tabela de valori a literaturii noastre a locului ce i se cuvine scriitorului studiat. Analizînd sensul celor 5 titluri de mai sus, am urmărit nu să dovedim că unele sînt bine formulate şi al-

tele nu, ci să scoatem în evidenţă două puncte de vedere la fel de juste: a) punctul de vedere descriptiv, valabil la o lecţie de încheiere la clasele a VI-a-VII-a şi b) punctul de vedere istoric, valabil la o lecţie de încheiere în clasele a IX-a-XI-a. La ciclul elementar, unde se studiază propriu-zis istoria literaturii, lecţia de încheiere, cînd se face, consistă în repetarea şi sistematizarea cunoştinţelor despre un scriitor, care e văzut ca o unitate izolată, nu ca un inel într-un lanţ evolutiv. In cursul mediu însă, unde se face istorie literară, la o lecţie de încheiere, opera unui scriitor trebuie neapărat integrată în dezvoltarea istorică a literaturii, raportînd-o atît la situaţia anterioară din literatură, cît şi la cea care a urmat. Numai aşa vom putea stabili, cu adevărat, contribuţia scriitorului respectiv, originalitatea concepţiei şi a activităţii sale creatoare şi influenţa exercitată de opera sa asupra dezvoltării ulterioare a literaturii. Procedînd astfel, ne vom situa pe linia materialist-istorică a cercetării literare care cere ca orice fenomen de suprastructiră să fie studiat şi explicat în mod concret-istoric. Procedînd astfel, vom activiza cunoştinţele de istorie literară ale elevilor, îi vom face să înţeleagă mai bine cum se condiţionează în timp fenomenele, cum se realizează progresul în literatură prin efortul creator al poeţilor, prozatorilor şi dramaturgilor, întemeiat pe tot ce-au creat valabil şi trainic înaintaşii acestora.

Lecţia de încheiere, fie că înglobează elemente din afara temei care se recapitulează (ca în cursul mediu), fie că nu (ca în clasele elementare) este o lecţie de caracterizare generală pentru că, în amîndouă cazurile, privirea metodologică retrospectivă se opreşte numai asupra liniilor mari, asupra aspectelor esenţiale ale fenomenului literar care formează tema lecţiei.

Pe ce cale se realizează această privire metodologică retrospectivă? Cea mai răspîndită în practică este calea întrebărilor şi a răspunsurilor. Prin urmare, metoda

cea mai des folosită în lecţiile de încheiere este conversaţia, Este vorba de acea conversaţie care îi face pe elevi să gîndească şi îi ajută să se îndrepte, mai mult sau mai puţin independent, spre concluzii şi generalizări. La o lecţie de încheiere, această conversaţie se face pe baza unui plan de titluri sau probleme, care poate fi anunţat din timp elevilor sau scris pe tablă la începutul orei respective. Intrucît lecţia de caracterizare generală a activităţii creatoare a unui scriitor este mai dificilă la cursul mediu, vom prezenta un plan de probleme, utilizabil la clasele a IX-a-XI-a.

PLAN DE PROBLEME

1.- Descrierea sumară a trăsăturilor epocii în care a trăit şi a creat scriitorul şi stabilirea poziţiei acestuia faţă de frămîntările sociale şi faţă de curentele de idei ale vremii.

2.- Caracterizarea începuturilor literare ale scriitorului cu indicarea influenţelor ce se pot cunoaşte.

3.- Stabilirea şi discutarea tematicii abordate de scriitor, cu grija de a reliefa temele noi sau elementele noi pe care le-a adus scriitorul studiat tematicilor mai vechi.

4.- Caracterizarea concepţiei despre artă a scriitorului în raport cu aceea a înaintaşilor şi a contemporanilor.

5.- Incadrarea - cînd e cazul - în gruparea literară sau în curentul literar din care a făcut parte.

6.- Stabilirea influenţei exercitate de opera scriitorului asupra contemporanilor şi a urmaşilor[1].

x

In această parte am încercat să definim noţiunea de caracterizare generală ca procedeu metodic şi să descriem tipurile de lecţii în care acest procedeu este folosit.

1) In anexa a III-a se prezintă un plan de lecţie cu structura corespunzătoare celei propuse.

Considerînd că în domeniul metodicii predării, discuţia pur teoretică a unei probleme este insuficientă, amilustrat aceste discuţii prin trei exemple concrete, trei planuri de lecţie cuprinse în anexa I, a II-a şi a III-a. Ele trebuie privite nu ca planuri şablon, ci ca simple sugestii pentru profesorii care predau literatura română.

Anexa I

PLAN DE LECTIE[1]

Data ..... Clasa a XI-a

I. Obiectul: Istoria literaturii române.

Tema lecţiei: Caracterizarea generală a romanului Ion[x] de L.Rebreanu.

Tipul lecţiei: Comunicare de cunoştinţe noi.

Scopul lecţiei: Prezentarea unei imagini globale a conţinutului şi construcţiei artistice a romanului; desprinderea sensului său ideologic; fixarea locului pe care acest roman îl ocupă în literatura română de inspiraţie rurală.

Metode şi procedee: metoda expozitivă şi procedeul lecturii selective.

II. Desfăşurarea lecţiei:

1. Organizarea clasei (2 minute).

2. Verificarea cunoştinţelor: Viaţa şi activitatea literară a lui Liviu Rebreanu (13 minute).

3.-Anunţarea lecţiei noi: Astăzi vom face caracterizarea generală a romanului Ion de L.Rebreanu.

4. Expunerea noului material după următorul plan:

a. Introducere: In cadrul operei literare a lui

1) Lecţia de caracterizare generale a unei opere literare este, în general, o lecţie de tip mixt (ascultare şi predare). In prezentul plan nu vom da decît desfăşurarea lecţiei noi, întrucît aceasta interesează pentru ilustrarea discuţiei teoretice.

x) Programa actuală prevede pentru studierea acestui roman metoda analizei literare.

Liviu Rebreanu, un loc foarte important îl ocupă romanul Ion. Apărut în 1920, acest roman a fost conceput cu mult înainte, în preajma anului 1907, sub forma unei nuvele intitulate Rușinea. Reluată într-o nouă redacțiune sub titlul Zestrea, tema se realizează definitiv în romanul pe care-l vom studia astăzi. Inspirat din viața satului ardelean de la sfîrșitul secolului al XIX-lea, romanul Ion continuă firul tradiției bogate al literaturii noastre cu temă din mediul sătesc. Observator mai atent al realității, Rebreanu aduce elemente noi în această tematică tradițională, dînd astfel o imagine mai veridică a vieții satului românesc decît înaintașii săi literari.

b.- Stabilirea temei: Tema romanului Ion este setea aprigă de pămînt și goana după avere a țăranului sărac, în condițiile antagonismelor de clasă ale vechiului sat românesc.

c.- Reproducerea concisă a subiectului:

- Acțiunea romanului Ion se petrece în satul ardelean Pripas. Năzuind și reușind să dea o monografie artistică a acestui sat, autorul pune totuși accentul nu pe zugrăvirea cadrului natural, nici pe descrierea aspectelor etnografice, ci pe urmărirea destinului unui om, al unui țăran, din care a făcut personajul central al romanului său. Este vorba de Ion al Glanetașului, un flăcău sărac dar dîrz, ambițios și mistuit de setea de avere. Hotărît de a scăpa de sărăcie prin orice mijloc, chiar necinstit, Ion seduce pe Ana, fiica chiaburului Vasile Baciu, deși iubește pe Florica, o fată săracă dar frumoasă. Ana născînd un copil, Vasile Baciu se vede silit s-o dea după Ion, care obține astfel pămînturile mult rîvnite ale chiaburului, nu însă fără multe retractări și certuri, în timpul cărora Ana e bătută cînd de bărbat, cînd de tată și alungată ca un cîine, de la unul la altul. Deși îl iubea pe Ion, nenorocita Ana își dă pînă la urmă seama că acesta a urmărit numai zestrea ei. Incet, încet, i se strecoară în inimă sentimentul că e de prisos pe lume, iar în minte îi încolțește gîndul sinuciderii. Pe Ion, devenit stăpîn pe toată averea socrului său, viața Anei nu-l mai interesează. De aceea, cînd Ana, îndurerată și umilită de faptul

că bărbatul ei îşi arăta pe faţă iubirea pentru Florica, îi zice:"- Am să mă omor, Ioane", Ion îi răspunde brutal:"-Da omoară-te, dracului, că poate aşa am să scap de tine!". Ana se spînzură şi la puţin timp după aceea moare şi copilul lor. Liber, Ion încearcă să facă din Florica ibovnica sa. Florica ajunsese între timp nevasta lui George, fiul chiaburului Toma Bulbuc. Intre Ion şi George exista o veche rivalitate de pe vremea cînd erau flăcăi şi umblau amîndoi după Florica. Cînd George află că Ion se întîlneşte pe ascuns cu nevastă-sa, se hotărăşte să-l omoare. De aceea, îl pîndeşte şi, într-o noapte cînd Ion venea la Florica, îi crapă capul cu o sapă. George a arestat, iar pămînturile,atît de sălbatic rîvnite de Ion şi apărate cu atîta îndîrjire de chiaburul Vasile Baciu,intră în stăpînirea bisericii, aşa cum fusese înţelegerea dintre socru şi ginere, la sugestia interesată a preotului satului, Belciug.

d.- Caracterizarea personajelor: Ion, personajul central al romanului, deşi înzestrat cu unele calităţi, fiind inteligent, harnic, dornic de a se lumina, totuşi nu este un personaj pozitiv. El nu cucereşte simpatia cititorului,pentru că trăsăturile dominante ale caracterului său sînt negative. Intreaga viaţă şi conduită a personajului sînt subordonate ambiţiei nemăsurate de a aduna cît mai mult pămînt, indiferent pe ce cale. Mobilul pe care-l urmăreşte cu tenacitate face din el un om prefăcut, crud, necinstit, interesat. Ion e un arivist care foloseşte cînd viclenia, cînd violenţa pentru a-şi ajunge scopul: închiaburirea. Acest proces al închiaburirii a vrut autorul să-l exemplifice prin viaţa lui Ion, în primul rînd, dar şi prin aceea a lui Vasile Baciu - altă versiune a personajului principal, după cum arată însuşi scriitorul: "Era un bărbat silitor Vasile Baciu cînd se găsea în toane bune. A avut o viaţă grea şi plină de trudă, dar s-a ţinut totdeauna printre fruntaşi. Părinţii nu i-au dat decît sufletul dintr-însul. S-a însurat cu o fată bogată şi urîtă, dar a iubit-o ca ochii din cap, căci ea întruchipa pămînturile, casa, vitele, toată averea care-l ridicase deasupra nevoilor". Si mai departe: "In Ion simţea un vrăjmaş. Cum a fost

dînsul în tinereţe, aşa e feciorul Glanetaşului azi. Ii vrea averea".

Intre interesele potrivnice ale acestora se desfăşoară existenţa tragică a Anei, care este imaginea tipică a femeii de la ţară în orînduirea capitalistă.

Celelalte personaje nu mai sînt aşa strîns legate de ideea centrală a romanului, şi de aceea nici nu le mai caracterizăm.

Care este această idee centrală? Ce a vrut să spună autorul prin acest roman?

Sub puternica influenţă a ideologiei burgheze, Rebreanu a vrut să arate că ideea de proprietate e adînc înrădăcinată în mintea ţăranului. Sub aceeaşi influenţă ideologică, scriitorul - aşa cum arată criticul Ov.S.Crohmălniceanu - "vede în firea ţăranului sădită dorinţa de pămînt nu ca o necesitate istorică economică, legată de condiţiile de viaţă ale maselor ţărăneşti în orînduirea capitalistă, ci ca o pornire ancestrală, ca un"glas al pămîntului".

e.- Compoziţia, limba şi stimul. Din punct de vedere compoziţional, romanul nu e redus la linia acţiunii legate de destinul eroului principal. Aproape jumătate din roman e consacrat celei de-a doua acţiuni principale, privitoare la viaţa intelectualităţii din satul Pripas, reprezentată de învăţătorul Zaharia Herdelea, de familia sa şi de popa Belciug. Autorul zugrăveşte minuţios viaţa intimă şi pe cea publică a acestor personaje. Este bine conturată situaţia acestor intelectuali rurali care, ca români, erau alături de popor,dar ca funcţionari ai statului habsburgic trebuiau să recurgă la compromisuri, pentru a nu-şi pierde pîinea. In această situaţie politică grea, preotul şi învăţătorul satului ar fi trebuit să fie uniţi şi să trăiască în bună înţelegere. Totuşi, între învăţătorul Herdelea şi popa Belciug sînt disensiuni izvorîte din vanitatea fiecăruia de a fi mai popular în sat şi mai bine văzut de către superiorii de la oraş. Cele două

acţiuni principale nu merg paralel tot timpul, ci, din cînd în cînd,se întretaie, lucru care asigură unitatea conţinutului acestei opere. Această unitate este sugerată cititorului şi prin faptul cuprinderii acţiunilor principale în cadrul descriptiv cu care începe şi se termină romanul: descrierea drumului care apucă din şoseaua mare şi înconjură satul Pripas, întorcîndu-se iar de unde a plecat.

Stilul lui Rebreanu este concentrat. Scriitorul urmăreşte să noteze exact ceea ce a observat. De aceea, fraza lui Rebreanu e simplă şi sobră. El nu foloseşte mai multe cuvinte decît sînt necesare pentru a exprima o ideie. Vocabularul întrebuinţat este acela al limbii vorbite, cuprinzînd deci numeroase elemente populare. E firesc să întîlnim şi ardelenisme: rapandulă, praşcău, creiţar, glajă, stropşală, etc., de care,însă, scriitorul nu abuzează.

Scriitor realist, Rebreanu nu caută să poetizeze viaţa ţăranului şi nici limbajul pe care-l foloseşte. Dimpotrivă! Părăsind linia sănătoasă a realismului, Rebreanu cade uneori în naturalism lingvistic, greşală ce i se poate imputa şi în ceea ce priveşte concepţia sa despre literatură. In Ion şi în alte opere ale sale, Rebreanu insistă adesea asupra aspectelor urîte şi brutale ale vieţii, iar oamenii sînt prezentaţi ca robi ai instinctelor primare.

Portretele cuprinse în romanul Ion sînt realizate de scriitor în linii puţine, dar sigure. Atunci cînd descrie totuşi amănunţit, observăm din nou preferinţa scriitorului pentru ceea ce este monstruos şi respingător în viaţă, cum e, de exemplu, portretul Savistei: "Are picioarele încîlcite din naştere, are braţele lungi şi osoase ca nişte cîngi anume spre a-şi tîrî schilozenia şi o gură enormă cu buzele alburii de sub care se întind gingii îmbălate, cu colţi de dinţi galbeni, rari şi lungi".

Mijloacele stilistice utilizate de Rebreanu sînt puţine: epitetul şi comparaţia. Nu este însă vorba de epitete şi de comparaţii rare,căutate, ci de acelea pe care i le-a

pus la îndemînă limba comună. Si în alegerea acestor mijloace stilistice răzbat uneori tendinţele naturaliste ale scriitorului. Totuşi, în majoritatea cazurilor, epitetele şi comparaţiile urmăresc să zugrăvească exact realitatea: de exemplu: "Domnişoara Lucreţia, micuţă, oacheşă, visătoare" - "cîntec de cocoş, poruncitor, gros, sfîrşindu-se într-un cîrîit vesel" - "o pisică albă ca laptele vine în vîrful picioarelor" - "glas subţire ca o aţă" etc.

Alte aspecte ale stilului şi limbii lui Rebreanu le vom vedea cînd vom analiza romanul Răscoala.

f.- Concluzii. Romanul Ion e una dintre cele mai solide construcţii epice realiste din literatura noastră. Pe linia prozei lui Slavici, scriitorul arată cu şi mai multă pregnanţă procesul de dezumanizare care e legat de goana sălbatecă după înavuţie. Zugrăvind viaţa satului, Rebreanu vede, spre deosebire de sămănătorişti şi poporanişti, existenţa unor adînci conflicte sociale, datorite contradicţiilor de clasă tot mai făţişe din sînul ţărănimii. Simpatia sa se manifestă net pentru sărăcimea satelor, aşa cum însuşi autorul ţine s-o arate în epigraful final, "Celor mulţi umili!"Totuşi scriitorul nu a fost în stare să vadă că procesul închiaburirii se face, în realitate, prin exploatarea maselor de ţărani muncitori. Romanul Ion se impune şi ca realizare artistică prin compoziţia sa echilibrată şi prin stilul concentrat şi sobru, stil prin care Rebreanu se deosebeşte de toţi ceilalţi scriitori români.

5.- Fixarea cunoştinţelor:...

6.- Tema pentru acasă:...

Anexa a II-a

Plan de lecţie

Data.....

Clasa a X-a

1.- Obiectul: Istoria literaturii române.

Tipul lecţiei: Lecţie introductivă.

Tema lecţiei: Cultura şi literatura română în dece-

niile 6 şi 7 ale secolului al XIX-lea[1].

Scopul lecţiei : Prezentarea tabloului economico-social şi politic al acestei perioade în comparaţie cu acela al perioadei imediat precedente, Sublinierea ideii că masele populare hotărăsc mersul istoriei.

Metode şi procedee: Conversaţia,lectura selectivă.

II. Desfăşurarea lecţiei

1.- Organizarea clasei (2 minute)

2.- Anunţarea lecţiei: Astăzi vom studia particularităţile cadrului economic,social şi politic în care s-au dezvoltat cultura şi literatura românească în deceniile 6 şi 7 ale secolului al XIX-lea.

3.- Comunicarea noului material (4o de minute) pe baza următorului plan:

A.- Structura social-economică a Tărilor Române în deceniile 6 şi 7 ale secolului al XIX-lea, în comparaţie cu aceea din deceniile anterioare. (Profesorul arată că, deşi mişcarea revoluţionară de la 1848 fusese înfrîntă prin trădarea burgheziei, totuşi orînduirea feudală fusese puternic zguduită.Păstrîndu-şi încă puternice poziţii economice şi politice, boierimea se vede totuşi silită să privească neputincioasă pătrunderea înceată, dar sigură a relaţiilor de producţie capitaliste în toate domeniile vieţii social-economice. Structura social-economică a Tărilor Române, în această perioadă, prezintă un aspect hibrid, în sensul coexistenţei relaţiilor feudale şi a celor burghezo-capitaliste. Atît relaţiile feudale cît şi cele capitaliste sînt relaţii de producţie antagonice, întrucît presupun exploatatori şi exploataţi. Boierimea, angajată în economia de schimb, exploata din ce în ce mai crunt ţărănimea iobagă: burghezia exploata nemilos muncitorimea. Dar şi între exploatatori existau contradicţii, burghezia căutînd să smulgă boierimii toate poziţiile economice şi politice. Nici chiar burghezia nu constituia un bloc unitar: cea mai mare parte din burghezie, care avea şi proprietăţi agricole, era ostilă reformelor în favoarea ţărănimii-şi de aceea a căutat să se înţeleagă cu marea boierime feudală. Această parte a burgheziei recunoştea boierimii

1) Tema aceasta cu caracter general nu se poate preda în mai puţin de două ore. In acest plan este prezentată numai desfăşurarea primei ore,care are ca scop comunicarea de cunoştinţe privind cadrul economico-social şi politic al perioadei respective. In programele actuale această perioadă nu mai este prevăzută

vechile-i privilegii, iar boierimea consimţea să împartă puterea politică cu burghezia. Alianţa aceasta, încheiată de burghezia latifundiară cu marea boierime, alianţă îndreptată împotriva maselor populare, este cunoscută sub numele de "monstruoasa coaliţie" şi va dăinui aproape un secol. O altă parte a burgheziei, mai mică şi mai slabă, în frunte cu M.Kogălniceanu, era interesată în dezvoltarea industriei naţionale. Această burghezie a căutat să se întărească prin eliberarea economică şi politică a clăcaşilor. Burghezia comercială era şi ea interesată în eliberarea ţărănimii, fapt care ar fi mărit puterea de cumpărare a maselor.

B.- Evenimentul politico-social cel mai de seamă al acestei perioade şi realizarea lui.

N o t ă. Deoarece elevii cunosc, de la biografia scriitorilor studiaţi anul trecut, principalele evenimente petrecute în ţările româneşti între 1850-1870, profesorul va folosi conversaţia pentru dezvoltarea acestei probleme.

- Care a fost evenimentul politico-social cel mai important petrecut în ţările româneşti în deceniul 6 al secolului al XIX-lea? (R. - Unirea Ţărilor Române).

- Care clasă socială era interesată în primul rînd în înfăptuirea acestui act politic? (R. -Burghezia).

- Ce avantaje ar fi adus burgheziei unirea Moldovei cu Muntenia? (R. - Prin desfiinţarea vămii dintre cele două principate s-ar fi obţinut o piaţă internă mai mare, care ar fi sporit cîştigurile negustorilor şi industriaşilor burghezi).

In continuare, profesorul subliniază că ideea unirii celor două principate într-un singur stat apare o dată cu dezvoltarea capitalismului, care avea nevoie de un stat bine organizat, cu o piaţă internă mai mare.

---

a se studia într-o lecţie de caracterizare generală; planul de mai sus rămîne ca orientativ pentru alte perioade.

- Care a fost atitudinea boierimii feudale faţă de ideea unirii? (R. - Boierimea mare a fost potrivnică unirii, pentru că se temea să nu-şi piardă privilegiile).

- Dar atitudinea maselor populare? (R. - Masele populare erau pentru Unire, pentru că aşteptau de la Unire unele libertăţi democratice, iar ţărănimea, împroprietărirea.

Profesorul intervine arătînd că în Divanul ad-hoc de la Iaşi deputaţii clăcaşi, în frunte cu Ion Roată, au prezentat o jalbă prin care cereau "desfiinţarea boierescului, dreptul la 2/3 din marile moşii, desfiinţarea bătăii, înlocuirea tuturor impozitelor în muncă printr-un impozit proporţional cu averea fiecăruia precum şi alegerea dregătorilor de către săteni").

- Care a fost atitudinea puterilor europene faţă de ideea unirii Ţărilor Române (R. - Rusia şi Franţa sprijineau Unirea:; Turcia, Austria şi Anglia erau împotriva Unirii).

- Cum au contribuit cărturarii şi scriitorii pe care i-am studiat anul trecut la înfăptuirea Unirii?(R. - M. Kogălniceanu activează pentru Unire pe tărîm politic, editînd în acest scop ziarul unionist "Steaua Dunării"; Gr. Alexandrescu scrie, în preajma înfăptuirii marelui act, poezia „Unirea Principatelor"; cea mai bogată activitate literară pusă în slujba Unirii o desfăşoară însă V.Alecsandri. Astfelm el a scris în 1856 jurămîntul în versuri pe care l-au rostit unioniştii la prima lor întîlnire:

"Sub acest măreţ castan
Noi jurăm toţi cu frăţie
Ca de azi să nu mai fie
Nici valah, nici moldovan"

In 1857 scrie celebra „Horă a Unirii" şi în acelaşi an stigmatizează pe duşmanii Unirii în poezia Moldova în 1857.Ideea unirii apare şi în piesele Păcală şi Tîndală şi Cinel-Cinel.

Profesorul arată că, în această perioadă, alături de scriitorii patruzecioptişti, apar scriitori noi ca N.Filimon.

Al.Odobescu şi B.P.Haşdeu, care au desfăşurat o activitate progresistă, contribuind şi ei la făurirea Unirii şi a reformelor democratice din timpul domniei lui Cuza).

- In ce condiţii politice interne şi internaţionale a fost pregătită şi s-a realizat Unirea Ţărilor Române? (In cazul cînd elevii nu cunosc aceste condiţii, le va expune profesorul).

Profesorul subliniază că Unirea Ţărilor Române s-a înfăptuit la 24 ianuarie 1859, cînd masele populare au silit Adunarea electivă din Bucureşti să aleagă ca domn pe domnitorul Moldovei Al.I.Cuza. Pentru a ilustra acest fapt, profesorul citează vorbele lui Kogălniceanu:"Unirea e actul energic al întregii naţiuni române... Unirea, naţiunea a făcut-o").

- Ce reforme s-au înfăptuit în timpul domniei lui Cuza? (R. - Secularizarea averilor mănăstireşti în 1863 şi legea agrară în 1864).

Profesorul subliniază că legea agrară din 1864 a fost o lege burgheză, că burghezia era interesată ca ţărănimea sau măcar o parte a ei, să devină independentă faţă de boieri. Ţăranul devenit liber putea fi folosit în întreprinderile burgheziei. Legea aceasta nu a schimbat prea mult starea ţărănimii. Ţăranii primeau pămînt prin răscumpărare şi loturile li se acordau după numărul de vite pe care-l aveau. Cei cu vite mai multe primeau mai mult pămînt. Ţărănimea săracă rămînea mai departe în starea de mizerie de mai înainte. Totuşi, faptul că munca prestată de ţărani pe moşia boierului trebuia acum să fie plătită reprezenta un progres în dezvoltarea capitalistă a ţării.

- Cum au reacţionat boierii şi burghezia cu proprietăţi agrare faţă de aceste reforme? (R. - Nemulţumite de reformele democratice iniţiate şi aplicate de Al.I.Cuza şi M.Kogălniceanu, forţele reacţionare au organizat un complot şi au silit la 11 februarie 1866 pe Cuza să abdice şi să plece în exil. In locul lui a fost adus în scaunul domnesc principele german Carol de Hohenzollern, care va deveni cel mai puternic sprijin al coaliţiei burghezo-moşiereşti. Domnitorul străin a fost în-

tîmpinat cu ură de popor şi de intelectualii progresişti. In această perioadă ia naştere viguroasa literatură antimonarhică,care va demasca şi va înfiera monarhia decenii de-a rîndul, pînă ce aceasta va fi desfiinţată prin lupta clasei muncitoare condusă de partidul ei, la 30 decembrie 1947).

C.- Concluzii. Sintetizînd materialul prezentat şi prelucrat în lecţie, profesorul formulează următoarele idei:

a.- In deceniile 6 şi 7 ale secolului al XIX-lea, în ţara noastră iau o mare dezvoltare relaţiile de producţie capitaliste în toate domeniile vieţii social-economice,fără însă a fi desfiinţate relaţiile de tip feudal.

b.- Moşierimea ajunge, pe plan politic, la un compromis cu burghezia, formînd aşa-numita monstruoasă coaliţie, instrument de oprimare şi exploatare a maselor populare.

c.- Marele eveniment politico-social al epocii - Unirea Ţărilor Române - este realizat de masele populare sub îndrumarea cărturarilor şi scriitorilor progresişti.

d.- Forţele reacţionare, nemulţumite de reformele democratice din timpul lui Al.I.Cuza, abolesc domnia naţională şi aduc în scaunul ţării o dinastie străină.

e.- Actul acesta de trădare a nemulţumit profund masele şi pe intelectualii legaţi de popor.

4.- Fixarea cunoştinţelor (8 minute:...

5.- Tema pentru acasă:...

Anexa a III-a

Plan de lecţie[1]

Data..... Clasa a IX-a

1.- Obiectul: Istoria literaturii române.

Tipul lecţiei: Lecţie de încheiere

Tema lecţiei: Caracterizarea generală a activităţii creatoare a lui Gr.Alexandrescu.

1) Lecţia de încheiere, care este o lecţie de recapitulare periodică, cuprinde o singură verigă: sistematizarea şi fixarea cunoştinţelor.

Al.Odobescu şi B.P.Haşdeu, care au desfăşurat o activitate progresistă, contribuind şi ei la făurirea Unirii şi a reformelor democratice din timpul domniei lui Cuza).

- In ce condiţii politice interne şi internaţionale a fost pregătită şi s-a realizat Unirea Ţărilor Române? (In cazul cînd elevii nu cunosc aceste condiţii, le va expune profesorul).

Profesorul subliniază că Unirea Ţărilor Române s-a înfăptuit la 24 ianuarie 1859, cînd masele populare au silit Adunarea electivă din Bucureşti să aleagă ca domn pe domnitorul Moldovei Al.I.Cuza. Pentru a ilustra acest fapt, profesorul citează vorbele lui Kogălniceanu:"Unirea e actul energic al întregii naţiuni române... Unirea, naţiunea a făcut-o").

- Ce reforme s-au înfăptuit în timpul domniei lui Cuza? (R. - Secularizarea averilor mănăstireşti în 1863 şi legea agrară în 1864).

Profesorul subliniază că legea agrară din 1864 a fost o lege burgheză, că burghezia era interesată ca ţărănimea sau măcar o parte a ei, să devină independentă faţă de boieri. Ţăranul devenit liber putea fi folosit în întreprinderile burgheziei. Legea aceasta nu a schimbat prea mult starea ţărănimii. Ţăranii primeau pămînt prin răscumpărare şi loturile li se acordau după numărul de vite pe care-l aveau. Cei cu vite mai multe primeau mai mult pămînt. Ţărănimea săracă rămînea mai departe în starea de mizerie de mai înainte. Totuşi, faptul că munca prestată de ţărani pe moşia boierului trebuia acum să fie plătită reprezenta un progres în dezvoltarea capitalistă a ţării.

- Cum au reacţionat boierii şi burghezia cu proprietăţi agrare faţă de aceste reforme? (R. - Nemulţumite de reformele democratice iniţiate şi aplicate de Al.I.Cuza şi M.Kogălniceanu, forţele reacţionare au organizat un complot şi au silit la 11 februarie 1866 pe Cuza să abdice şi să plece în exil. In locul lui a fost adus în scaunul domnesc principele german Carol de Hohenzollern, care va deveni cel mai puternic sprijin al coaliţiei burghezo-moşiereşti. Domnitorul străin a fost în-

Scanned with OKEN Scanner

tîmpinat cu ură de popor şi de intelectualii progresişti. In această perioadă ia naştere viguroasa literatură antimonarhică,care va demasca şi va înfiera monarhia decenii de-a rîndul, pînă ce aceasta va fi desfiinţată prin lupta clasei muncitoare condusă de partidul ei, la 30 decembrie 1947).

C.- Concluzii. Sintetizînd materialul prezentat şi prelucrat în lecţie, profesorul formulează următoarele idei:

a.- In deceniile 6 şi 7 ale secolului al XIX-lea, în ţara noastră iau o mare dezvoltare relaţiile de producţie capitaliste în toate domeniile vieţii social-economice,fără însă a fi desfiinţate relaţiile de tip feudal.

b.- Moşierimea ajunge, pe plan politic, la un compromis cu burghezia, formînd aşa-numita monstruoasă coaliţie, instrument de oprimare şi exploatare a maselor populare.

c.- Marele eveniment politico-social al epocii - Unirea Ţărilor Române - este realizat de masele populare sub îndrumarea cărturarilor şi scriitorilor progresişti.

d.- Forţele reacţionare, nemulţumite de reformele democratice din timpul lui Al.I.Cuza, abolesc domnia naţională şi aduc în scaunul ţării o dinastie străină.

e.- Actul acesta de trădare a nemulţumit profund masele şi pe intelectualii legaţi de popor.

4.- Fixarea cunoştinţelor (8 minute:...

5.- Tema pentru acasă:...

Anexa a III-a

Plan de lecţie[1]

Data..... Clasa a IX-a

1.- Obiectul: Istoria literaturii române.

Tipul lecţiei: Lecţie de încheiere

Tema lecţiei: Caracterizarea generală a activităţii creatoare a lui Gr.Alexandrescu.

1) Lecţia de încheiere, care este o lecţie de recapitulare periodică, cuprinde o singură verigă: sistematizarea şi fixarea cunoştinţelor.

Scopul lecţiei: Sistematizarea şi sintetizarea cunoştinţelor referitoare la capitolul monografic "Viaţa şi activitatea creatoare a lui Gr.Alexandrescu". - Reliefarea patriotismului şi democratismului poetului. - Desprinderea concepţiei sale despre artă şi fixarea locului pe care-l ocupă opera sa în dezvoltarea literaturii noastre.

Metode şi procedee: Conversaţia, expunerea, lectura selectivă, schema la tablă.

II. Desfăşurarea lecţiei.

1.- Organizarea clasei (2 minute)

2.- Anunţarea lecţiei: Astăzi vom face caracterizarea generală a activităţii literare a lui Gr.Alexandrescu.

3.- Desfăşurarea lecţiei: După următorul plan(comunicat elevilor în ora precedentă şi scris pe tablă la începutul lecţiei respective);

A.- Descrierea sumară a tabloului economic, social, politic şi cultural al celui de-al doilea sfert al secolului al XIX-lea şi stabilirea poziţiei lui Gr.Alexandresxu faţă de frămîntările politico-sociale ale epocii respective.

In legătură cu această problemă se vor dezvolta,prin conversaţie, următoarele idei:

- Care sînt cauzele destrămării economiei naturale şi, în genere, a orînduirii feudale, care se accentuează în cel de-al doilea sfert al secolului al XIX-lea? (R. - Ţările Române capătă, prin pacea de la Adrianopole - 1829 - autonomie administrativă şi libertatea comerţului cu celelalte ţări. Dezvoltarea elementelor capitaliste din economie).

- Prin ce pături este reprezentată tînăra burghezie românească în această perioadă?(R. - Mici industriaşi, negustori, bancheri, funcţionari).

- Ce alte pături sociale se găsesu alături de burghezie în lupta împotriva feudalismului? (R. - Boiernaşii şi meşteşugărimea).

- Ce scop are lupta de clasă în această perioadă? (R. - Desființarea iobăgiei).

- Care este evenimentul cel mai de seamă din această perioadă? (R. - Revoluția burghezo-democrată de la 1848).

- Care a fost rolul poetului Gr.Alexandrescu în pregătirea și desfășurarea acestui eveniment? (R. - Încă din 184o, anul complotului lui D.Filipescu, poetul întrevede, în poemul Anul 184o, o schimbare pe plan politico-social, prin desființarea vechilor instituții feudale, prin răsturnarea țiranilor și dobîndirea libertății. Se va cere unui elev să citească strofa în care această idee este ilustrată:

"A lumii temelie se mișcă, se clătește,
Vechile-i instituții se șterg, s-au ruginit,
Un duh fierbe în lume și omul ce gîndește
Aleargă către tine, căci vremea a sosit".

In preajma revoluției Gr.Alexandrescu face parte, alături de Bălcescu, Boliac ș.a. din societăți secrete, cum a fost "Asociația Literară" din 1843. In timpul revoluției din 1818, este de partea "căuzașilor" scriind la ziarul acestora "Poporul suveran". După înfrîngerea revoluției, poetul are de suferit, fiind considerat suspect de către autorități. Poetul va manifesta aceeași atitudine progresistă și mai tîrziu în lupta pentru Unirea Țărilor Române.

B.- Caracterizarea începuturilor literare ale lui Gr.Alexandrescu.

Se vor discuta următoarele chestiuni:

- Cînd și cu ce volum își face Gr.Alexandrescu debutul în literatură? (R. - In 1832, cu volumul Eliezer și Neftali).

- Ce cuprinde acest volum? (R. - Traduceri, dar și poezii originale: meditații și fabule. Profesorul arată că în acest volum sînt cinci meditații și cinci fabule ale lui Gr.Alexandrescu în care, însă, recunoaștem puternica influență a romanticului Lamartine și a clasicului La Fontaine.

O altă poezie, Adio la Tîrgoviște, e tributară și meditației Ruinurile Tîrgoviștei a lui V.Cîrlova).

C.- Stabilirea și discutarea tematicii operei lui Gr.Alexandrescu; reliefarea elementelor noi.

Prin conversație se vor lămuri următoarele chestiuni:

- Ce specii literare a cultivat Gr.Alexandrescu? (R. - Meditația, elegia, epistola în versuri, satira, fabula și însemnările de călătorie. Profesorul arată că lui Gr.Alexandrescu îi revine meritul de a fi introdus în literatura noastră următoarele specii: epistola, meditația și satira).

- Ce teme abordează scriitorul și care este atitudinea lui față de aspectele din realitate oglindite în opera sa? (R. -

- Demascarea ipocriziei boierimii reacționare în frunte cu domnitorul: Dreptatea leului, Elefantul.

- Critica administrației corupte și a justiției de clasă a burghezo-moșierimii: Lupul moralist, Iepurele, ogarul și copoiul.

- Biciuirea mîncîunii și a fățărniciei liberalismului și politicianismului burghez: Cîinele și cățelul, Vulpea liberală, Vulpoiul predicator, O profesiune de credință.

- Vestejirea parvenitismului specific societății burgheze: Boul și vițelul.

- Infierarea tiraniei feudale și vestirea prefacerilor sociale: Anul 1840, Oglindele.

- Ridiculizarea superficialității, a snobismului și a cosmopolitismului protipendadei din vremea sa: Satiră, duhului meu.

- Slăvirea trecutului de luptă a poporului: Umbra lui Mircea la Cozia, Mormintele la Drăgășani.

- Sublinierea nobilei misiuni a scriitorului progresist, care trebuie să muncească cu abnegație pentru dez-

voltarea limbii literare, luptînd, în acelaşi timp, împotriva acelora ce vor să corupă limba poporului: Epistolă Domnului Maior Voinescu II, Epistolă către Voltaire.

Profesorul arată că cea mai mare parte a operei literare a lui Gr.Alexandrescu e strîns legată de actualitatea politico-socială a vremii sale. Prin opera sa, poetul a făcut o critică necruţătoare atît trîndavei boierimii feudale, cît şi făţărniciei burghezii).

D.- Caracterizarea concepţiei despre artă a lui Gr. Alexandrescu.

Se vor discuta următoarele chestiuni:

- Ce metodă de creaţie a folosit Gr.Alexandrescu? (R. - Elemente clasice, romantice şi realiste).

- Ce elemente ale operelor sale ne dezvăluie această metodă? (R. - Tema şi ideea operelor sale. Profesorul precizează că prin temă trebuie înţeles elementul obiectiv al conţinutului, adică aspectul de viaţă oglindit, iar prin idee, elementul subiectiv, adică atitudinea poetului faţă de tema aleasă. In acest sens temele sînt luate de Gr.Alexandrescu din realitatea socială, iar atitudinea poetului e critică).

- Unde întîlnim exprimate concepţia realistă a lui Gr.Alexandrescu despre literatură şi despre rolul scriitorului? (R. - In prefaţa volumului de poezii din 1847, în unele epistole şi în fabula Oglindele. Profesorul adaugă că şi în poeziile Anul 184o şi Cînd dar o să guşti pacea. Un elev va fi invitat să citească pasajul din prefaţa ediţiei din 1847, în care poetul subliniază valoarea socială a literaturii:

"Eu sînt din numărul acelora care cred că poezia, pe lîngă neapărata condiţie de a plăcea, condiţia existenţei sale, este datoare să exprime trebuinţele societăţii şi să deştepte simţiminte frumoase şi nobile, care înalţă sufletul".

Profesorul va citi din poezia Cînd dar o să guşti pacea versurile care cuprind ideea răspunderii poetului şi a misiunii sale sociale şi naţionale:

...La patrie, la lume, la tot ce pătimeşte.
Nimic nu eşti dator?"

De asemenea, profesorul mai citeşte din poezia Anul 1840 versurile în care poetul declară că soarta sa nu poate fi despărţită de aceea a poporului:

"Eu nu îţi cei în parte nimica pentru mine
Soarta-mi cu a mulţimii aş vrea să o unesc").

- Ce păreri are Gr.Alexandrescu despre limba literară şi unde le exprimă?(R. - Gr.Alexandrescu e de părere că scriitorii trebuie să contribuie la dezvoltarea, îmbogăţirea şi nuanţarea limbii literare. Un elev va fi invitat să citească din Epistola către Voltaire versurile în care Gr.Alexandrescu arată munca de pionierat pe care poeţii români din acea epocă o desfăşurau pentru crearea şi dezvoltarea limbii literare artistice:

"Altfel e-n ţară la noi; noi trebuie să formăm
Să dăm un aer, un ton limbii în care lucrăm
Pe nebătute cărări loc de trecut să găsim
Şi nelucrate cîmpii de ghimpi să le curăţim".

Profesorul adaugă că Gr.Alexandrescu mai este de părere că scriitorilor le revine rolul de a apăra limba poporului împotriva tuturor soiurilor de reformatori. Pe aceştia el îi ridiculizează în Epistola către Voltaire).

E. Incadrarea lui Gr.Alexandrescu în curentul "Daciei literare".

Profesorul arată că scriitorii munteni şi moldoveni, chiar înainte de Unire, aveau un punct de vedere comun în problemele politico-sociale şi culturale. De aceea, ei răspund cu însufleţire la apelul lansat de M.Kogălniceanu, în vederea creării unei literaturi originale, de fapt a unităţii culturale a românilor care trebuia să pregătească unitatea lor politică. Dintre scriitorii munteni alături de Bălcescu, Gr.Alexandrescu este printre primii care au înţeles importanţa chemării lui Kogălniceanu şi de aceea chiar în nr.1 al "Daciei literare" el îşi publică meditaţia sa Anul

1840. Tot în reviste ieşene ca "Propăşirea" (1844) şi "România literară" (1855) el publică cîteva din operele sale ca Umbra lui Mircea la Cozia, Iepurele, ogarul şi copoiul, Răzbunarea şoarecilor sau moartea lui Sion şi o parte din lucrarea în proză Memorial de călătorie. In aceste opere şi în celelalte pe care le-a scris, Gr.Alexandresxu aplică creator programul "Daciei literare", inspirîndu-se din realitatea socială a epocii sale, faţă de care are o atitudine critică, şi din trecutul istoric al patriei. In mult mai mică măsură însă decît scriitorii moldoveni, el se inspiră din frumuseţile ţării. De asemenea, folclorul nu a constituit pentru el, ca pentru Alecsandri, de pildă, o sursă de teme sau un model al expresiei artistice.

F.Concluzii

Prin conversaţie şi prin expunerea profesorului,se vor dezvolta următoarele idei:

a.- Contribuţia lui Gr.Alexandrescu la dezvoltarea literaturii române.

b.- Influenţa exercitată de opera lui Gr.Alexandrescu asupra scriitorilor de mai tîrziu.

c.- Actualitatea operei lui Gr.Alexandrescu.

Gr.Alexandrescu, ca şi ceilalţi mari scriitori patruzecioptişti, a înţeles să scrie de pe poziţia maselor populare. De aceea cele mai bune dintre creaţiile sale constituie un aspru rechizitoriu împotriva moşierimii şi burgheziei. Inspirîndu-se adesea din scriitori străini ca La Fontaine, Florian sau Krîlov, poetul nu a fost totuşi un imitator servil. El a ştiut să adapteze cu măiestrie tematici mai vechi la realităţile sociale ale ţării noastre, creînd caractere şi chipuri specific româneşti şi tipice pentru vremea în care a scris. Gr.Alexandrescu poate fi considerat adevăratul cbitor al literaturii satirice româneşti. Epistolele, satirile şi fabulele sale au exercitat o puternică influenţă asupra literaturii noastre de mai tîrziu. Eminescu va prelua de la Gr.Alexandrescu specia epistolei, ducînd-o

la desăvîrşire în minunatele sale Scrisori. De asemenea, chipul filozofului cosmopolit din Satiră, duhului meu va apărea în poezia eminesciană Ai nostri tineri. In construirea personajelor Farfuridi şi Caţavencu va fi avut, desigur, în faţă chipul candidatului politic, demagog şi venal, din O profesiune de credinţă. Acest candidat, "patriot mare" încă dinainte de a se naşte, stăpînit de interesele sale meschine se adresează alegătorilor prin astfel de sofisme:

"Cunoscînd că într-o ţară fericirea generală
Se compune totdeauna din acea particulară
Ca un iconom politic, prin mici slujbe, mici lefşoare
Am îmbogăţit eu statul cumpărîndu-mi moşioare".

Opera lui Gr.Alexandrescu este actuală prin puternicul ei realism şi prin luminatul patriotism care o străbat. Cititorul contemporan vede în această operă, ca într-o oglindă, lumea putredă şi vrednică de dispreţ a trecutelor regimuri. Ajutat de scriitor, el învaţă să urască această lume şi totodată să preţuiască pe marii creatori legaţi de popor, care, în focul luptei lor nobile împotriva nedreptăţilor şi a minciunii, au întrezărit viitorul luminos şi fericit spre care dintotdeauna au năzuit cei mulţi şi năpăstuiţi.

4.- Tema pentru acasă: Demascarea burgheziei în opera satirică a lui Gr.Alexandrescu.

Lecţia în care se studiază viaţa şi opera unui critic literar

In programa analitică a claselor liceale se studiază monografic şi unii critici literari: Titu Maiorescu, C.Dobrogeanu-Gherea, N.Iorga, G.Ibrăileanu, Eugen Lovinescu, M.Ralea, Tudor Vianu, G.Călinescu, Panaitescu-Perpessicius, ş.a.

In general, studiul monografic al unui critic literar se face în aceleaşi feluri de lecţii, cu unele mici deosebiri. Din descrierea acestora se vor vedea diferenţele:

In lecţia introductivă se prezintă biografia criticului insistîndu-se asupra culturii acestuia, asupra influenţelor marilor critici asupra sa, asupra angajării lui în lupta de ppinii a vremii.

In lecţia de analiză se prezintă opera criticului respectiv adunată în volume. Se analizează cîteva articole în care este expusă concepţia sa despre literatură. (Exemplu: Maiorescu: "O cercetare critică asupra poeziei române de la 1867", "Comediile d-lui Caragiale",etc; C.Dobrogeanu-Gherea: "Asupra criticii", "Tendenţionismul şi tezismul în artă", "Asupra criticii metafizice şi celei ştiinţifice", "Personalitatea şi morala în artă", "Artiştii cetăţeni"). In analizele acestea rolul profesorului este hotărîtor. El citeşte pasajele concluzive din care se desprinde concepţia criticului şi le sistematizează sub forma unor idei. In felul acesta elevii fac cunoştinţă cu concepţia teoretică a criticului literar.

In altă lecţie se analizează articolele de critică aplicată la operele scriitorilor români şi străini. Se citesc, de asemenea, pasaje semnificative. Profesorul îi conduce pe elevi să sesizeze în ce măsură concepţia teoretică a criticului a fost aplicată în analizele respective. Exemplu: Din Maiorescu se citeşte articolul "Direcţia nouă în poezia şi proza română" (Ne oprim la cele spuse despre "Pastelurile"lui Alecsandri şi la analiza celor trei poezii ale lui Eminescu: "Epigonii", "Mostua est", "Venere şi madonă"). Se mai citeşte articolul sinteză despre poezia lui Eminescu, apărut în Convorbiri literare din 1889, apoi rapoartele academice despre poezia lui Goga, despre primele volume de proză ale lui Sadoveanu şi Brătescu-Voineşti.

Din C.Dobrogeanu-Gherea se citesc, în special, articolele despre Eminescu, Caragiale, Coşbuc ("Poetul ţărănimii").

La fiecare critic literar - în cadrul fixării cunoştinţelor - se va observa nota specifică a acestuia, dar şi

aspectele comune în aprecierea fenomenului literar.

Ca "temă pentru acasă" se dă de fiecare dată să analizeze un articol al criticului - altul decît cel studiat în clasă - din care să desprindă concepţia teoretică a criticului sau felul cum a aplicat concepţia sa în analiza operei unui scriitor.

Lecţiile de analiza concepţiei criticilor literari sînt de mare folos nu numai pentru elevi, ci şi pentru mai tîrziu, ca simpli cititori de literatură. Se ştie că se citeşte foarte puţină critică literară. De asemenea, este restrîns numărul celor care au reuşit să distingă cu precizie concepţia unui critic de a altuia şi apoi să le vadă şi notele comune. Aceasta şi din cauză că în şcoală se dă prea puţină atenţie problemei semnalată aici.

Metodica predării "Literatirii pentru copii" în liceele pedagogice

Profesorii de limba română care funcţionează la liceele pedagogice predau pe lîngă obiectul menţionat - Limba şi literatura română - încă două discipline:"Literatura pentru copii", şi "Metodica predării limbii şi literaturii române" pentru clasele I-IV.

In cele ce urmează, vom schiţa cîteva îndrumări pentru predarea disciplinei "Literatura pentru copii".

I.- Scopul obiectului "Literatura pentru copii", predat în liceele pedagogice, este să facă cunoscut viitorilor învăţători literatura destinată elevilor din clasele I-IV pe care aceştia o vor citi în afară de clasă.

In rîndul al doilea, scopul predării acestui obiect este să dea viitorilor învăţători modele de analiză literară a operelor care se adresează copiilor din aceste clase.

II.- La predarea fiedărui scriitor indicat de programa analitică a acestui obiect, profesorul va stărui asupra următoarelor lucruri:

a.- Pentru care clasă este potrivită fiecare dintre operele scriitorului studiat.

b.- Importanţa instructiv-educativă a scrierii studiate.

c.- Materialul didactic care se poate folosi pentru înţelegerea deplină a scrierilor respective.

III.- Cu prilejul predării acestui obiect, profesorul trebuie să dea o atenţie deosebită lecturii în afară de clasă a viitorilor învăţători. Acestora trebuie să li se ceară să fie la curent cu literatura pentru copii care apare în limba română: traduceri şi originală. Ei trebuie să alcătuiască liste de cărţi pe vîrste. De asemenea, ei trebuie să citească revistele pentru copii care apar la noi şi să fie la curent cu problemele teoretice ale acestei discipline.

Ca teme pentru acasă se pot da acestor elevi să trateze probleme pedagogice legate de lecturile destinate copiilor. Exemplu: "Ce urmărim să dezvoltăm la copii prin lectura folclorului?"

IV.- Profesorii de limba română de la liceele pedagogice sînt îndrumaţi să organizeze cu viitorii învăţători "cercul de literatură pentru copii", în care să se prezinte referate despre diferite cărţi destinate lecturii copiilor.

V.- In privinţa analizei literare a operelor destinate copiilor aceasta urmează etapele cunoscute la "lectura literară" destinată elevilor claselor V-VIII, cu corectările indicate mai sus.

Repetarea, sistematizarea şi generalizarea cunoştinţelor la lectura literară, teoria literaturii şi istoria literaturii române.

Problema repetării sau recapitulării cunoştinţelor uneşte - în esenţa ei - o problemă a didacticii moderne. Incă din antichitate, în şcoala lui Quintilian de la Roma şi în alte şcoli, preceptul „repetitio est mater studiorum" sublinia valoarea repetiţiei pentru fixarea şi consolidarea cunoştin-

ţelor. Era desigur vorba atunci, de o repetiţie mecanică, ca de altfel, şi în primele noastre şcoli, aşa cum ne arată I.Ghica în "Şcoala acum 50 de ani" şi I.Creangă în "Amintiri din copilărie." De-a lungul timpului,datorită cercetărilor şi experimentelor făcute de numeroşi pedagogi, psihologi şi fiziologi problema repetării, în procesul de învăţământ, a căpătat o fundamentare ştiinţifică. In prezent în şcoală,repetarea sau recapitularea nu mai are un caracter mecanic,ci este o activitate logică sistematică, care face apel nu numai la memorie, dar şi la gîndire, elevii,pe baza materialului de recapitulat, se deprind cu operaţiile abstracte ale generalizării,sintetizării, clasificării. Caracterul organizat al repetării contribuie în mod eficient, la asigurarea temeiniciei, adîncirii, fixării şi sistematizării cunoştinţelor, precum şi la stabilirea de legături între cunoştinţele noi şi cele însuşite anterior de către elevi.

In munca didactică sînt folosite trei forme de repetare:

- repetarea curentă;
- repetarea periodică;
- repetarea finală.

Repetarea curentă se face în cadrul fiecărei lecţii de tipul mixt şi anume în momentul ascultării, cînd se repetă şi se verifică materialul predat în lecţia sau lecţiile precedente şi în momentul fixării cunoştinţelor,cînd se repetă în linii esenţiale, materialul predat în lecţia respectivă. Repetarea curentă are loc şi în procesul muncii independente de acasă a elevilor, atunci cînd învaţă lecţia pentru ora viitoare sau îşi fac temele scrise. O formă a repetării curente, folosită atunci cînd materialul se pretează în momentul predării (în lecţia de tipul mixt) este repetarea concomitentă. Repetarea concomitentă constă în stabilirea unor legături între cunoştinţele care se predau şi cunoştinţele însuşite de elevi în unele lecţii anterioare, sau chiar în clasele precedente. Bunăoară, predîndu-se la clasa a VIII-a fragmentele din nuvela "Budulea taichii" a lui I.

Slavici se pot face corelaţii cu fragmentele din "Amintiri din copilărie" ale lui I.Creangă (din acelaşi manual). In clasele liceului elevii vor fi îndemnaţi să facă legături şi comparaţii între opere literare cunoscute de ei, din punctul de vedere al temelor înrudite (adică făcînd parte din aceaşi tematică) tratate de doi sau mai mulţi scriitori, al configuraţiei morale a două sau trei personaje din opere diferite, al subiectului, compoziţiei, limbii şi stilului. De exemplu analizînd la clasa a XI-a poezia lui Coşbuc "O scrisoare de la Muselim - Selo," vom îndemna elevii să o compare cu poezia "Peneş Curcanul" a lui Alecsandri, din punctul de vedere al temei tratate de ambii poeţi şi mai ales din acela al veridicităţii oglindirii artistice a aceluiaşi fapt istoric. De asemenea, studiind măiestria artistică a lui L.Rebreanu în romanele "Ion" şi "Răscoala", elevii vor fi puşi să compare stilul sobru, concis, lipsit de lirism al acestui romancier cu stilul plastic, bogat şi metaforic al lui M.Sadoveanu.

Pentru ca repetarea concomitentă să nu apară ca o activitate întîmplătoare sau improvizată, unele cadre didactice cu experienţă notează în planificarea lor calendaristică, în legătură cu unele teme de predat, care anume probleme de istorie literară sau de teorie literară vor fi revăzute. Desigur, în strînsă legătură cu conţinutul temei care se discută şi în lecţia respectivă.

Repetarea periodică se face, de obicei, la sfîrşitul unui capitol, al unei perioade literare şi la sfîrşitul trimestrului, înainte de lucrarea scrisă trimestrială. Repetarea periodică la sfîrşitul unui capitol monografic (viaţa şi activitatea creatoare a unui scriitor şi a unei perioade literare se face în lecţii speciale numite lecţii de concluzii sau de încheiere, care fac parte din tipul lecţiilor de caracterizare generală despre care s-a discutat în alt capitol).

Repetarea periodică de la sfîrşitul unui trimestru se face, de asemenea, în lecţii speciale. In organizarea unor

astfel de lecţii trebuie să se ţină seama de unele cerinţe şi anume:

- repetarea periodică să aibă un caracter conştient în sensul că, la o astfel de lecţie, profesorul trebuie să verifice nu numai înregistrarea mecanică a materialului, dar şi faptul dacă acest material a fost înţeles şi poate fi folosit cu uşurinţă de către elevi;

- discutarea cunoştinţelor, în lecţia de repetare periodică, să se facă în altă ordine, în alt sistem decît cel în care s-a făcut comunicarea lor la lecţiile curente; această restructurare a mănunchiului de cunoştinţe polarizate în jurul temei de recapitulare periodică, contribuie la o clarificare a cunoştinţelor respective, la organizarea lor în sisteme şi sinteze noi;

- conversaţia profesorului cu clasa să vizeze, în mai mare măsură decît la lecţiile curente, nu numai materialul de recapitulat, dar şi lectura în afară de clasă a elevilor legată de acest material;

- folosirea materialului didactic în lecţia de repetare periodică se recomandă, dar cu condiţia ca acest material să fie nou, inedit pentru elevi, adică să nu mai fi fost folosit şi în lecţiile curente.

- structura lecţiei de repetare periodică nu trebuie să fie aceea a lecţiei combinate sau mixte de comunicare a cunoştinţelor (verificare-fixare), ci chiar de la începutul orei, după stabilirea temei de recapitulat, se începe conversaţia cu clasa în jurul temei respective;

- lecţia de recapitulare periodică se anunţă din timp elevilor, dîndu-li-se indicaţii în legătură cu titlul exact al temei de repetat, cu materialul din manual şi bibliografice trebuie revăzut, cu planul minimal după care elevii trebuie să se călăuzească în munca lor individuală, în vederea lecţiei.

Lecţia de recapitulare periodică organizată înainte

de lucrările scrise trimestriale trebuie să cuprindă întreg materialul însuşit de elevi în cursul trimestrului respectiv. De aceea, nu e prea uşor de a cuprinde în unul sau două planuri, pentru o oră sau două de recapitulare periodică[1], întreaga varietate tematică a materialului literar respectiv. Bunăoară, la clasa a VI-a materialul de lectură literară ce se parcurge în primul trimestru cuprinde următoarele texte în majoritatea lor fragmente de opere:

1.- "Tării mele" de Victor Tulbure; 2) "Inchinare" de Dan Deşliu; 3) "Ardealul" de N.Bălcescu; 4) "La Broşteni" de I.Creangă; 5)"Ion Creangă" de M.Sadoveanu; 6)"Scrisoarea III" de M.Eminescu; 7)"Doi buni prieteni" de Cezar Petrescu; 8)„Mănăstirea Argeşului"(legendă populară); 9)"In pădurea Petrişorului" de M.Sadoveanu.

Care va fi planul minimal pentru repetarea acestui material literar? - Propunem planul de mai jos:

Plan minimal

1.- Cine sînt autorii textelor literare studiate în trimestrul I şi cînd au trăit şi au scris aceştia.

2.- Care din textele literare studiate sînt descrieri şi care naraţiuni?

3.- Reproduceţi pe scurt cuprinsul fragmentelor "La Broşteni", "Ion Creangă", "Scrisoarea III" şi "Doi buni prieteni!"

1) Programele şcolare nu prevăd ore speciale pentru recapitularea periodică ci numai pentru recapitularea finală şi anume: 6 ore la anul I, 6 ore la clasa a X-a, 6 ore la clasa a XI-a, nici o oră la clasa a XII-a. La clasele V-VIII orele afectate recapitulării finale sînt mai puţine de pildă la clasa a VI-a 4 ore. De aceea orele pentru recapitularea periodică trimestrială trebuie luate din orele la dispoziţia profesorului al căror număr s-a mărit pentru a face mai mult loc iniţiativei şi independenţei profesorului în aplicarea programei"(Programa de literatură română pentru anul I şi clasele X-XI de liceu [illegible] did.şi ped.1971.

4.- Reproduceţi descrierile din "Ardealul" de N. Bălcescu şi "Iarna" de V.Alecsandri.

5.- Ce sentimente exprimă poeţii V.Tulbure şi Dan Deşliu în poeziile "Tării mele",respectiv „Inchinare."

6.- Care e subiectul poeziei populare pe care am studiat-o în acest trimestru?

In cadrul lecţiei respective de recapitulare periodică, profesorul va pune întrebări în legătură cu fiecare punct al planului de mai sus urmărind clarificarea şi dezvoltarea ideilor de bază pe care acesta este fundamentat.

Sarcina întocmirii planului minimal pentru recapitularea periodică trimestrială în clasele IX-XII este la fel de dificilă. Să presupunem că la clasa a X-a am parcurs în primul trimestru următorul material:

1.- Cultura şi literatura română în prima jumătate a secolului al XIX-lea (probleme generale) - 2)Activitatea culturală şi literară a lui Ion Iliade Rădulescu - 3) Activitatea literară a lui Gr.Alexandrescu. 4)Activitatea literară a lui Costache Negruzzi - 5) Viaţa şi activitatea literară a lui V.Alecsandri - 6)Activitatea literară a lui N.Filimon - 7) activitatea literară şi ştiinţifică a lui Al.Odobescu - 8) Activitatea literară şi ştiinţifică a lui B.P.Haşdeu.

Intrucît la această clasă sînt 7 ore [illegible] la dispoziţia profesorului putem lua 2 ore necesare pentru 2 lecţii de recapitulare periodică trimestrială. Va fi deci necesar cîte un plan minimal pentru fiecare oră de recapitulare. Problemele pe care le vor cuprinde cele două planuri pot fi cele de mai jos:

Plan minimal (I)

1.- Ce ziare şi reviste apar în această perioadă şi ce orientare dau ele tinerei culturi şi literaturi române?

2) După doctrina căror curente literare se călăuzesc în activitatea lor beletristică scriitorii acestei prime etape a literaturii noastre moderne.

3.- Cum se explică coexistenţa elementelor clasice, romantice şi realiste, în opera aceluiaşi scriitor din această perioadă.

4.- Ce tematici abordează scriitorii studiaţi anul acesta? Daţi exemple ilustrative pentru fiecare tematică!

5.- Ce noi specii literare sînt cultivate în această etapă?

6.- Care dintre scriitorii studiaţi desfăşoară şi o activitate ştiinţifică şi care sînt domeniile lor predilecte?

Plan minimal (II)

1.- Care e tematica majoră a literaturii acestei perioade şi cum se explică abordarea ei frecventă?

2.- In evocarea trecutului nostru, la ce momente s-au oprit poeţii şi scriitorii? Daţi exemple!

3.- De ce specii literare s-au servit ei pentru a evoca trecutul istoric?

4.- In ce opere studiate întîlnim critica societăţii contemporane şi care sînt obiectivele acestei critici?

5.- Ce scriitori se dovedesc maeştri zugravi ai naturii şi în ce opere?

6.- In ce texte studiate se vădeşte influenţa literaturii populare?

7.- Care e contribuţia scriitorilor acestei perioade literare la dezvoltarea limbii literare şi a tehnicii artistice.

Structura lecţiei de repetare periodică este următoarea: - Se stabileşte tema de recapitulare ce se va discuta în ora respectivă.

- Se enumeră materialul literar pe care elevii l-au revăzut după notiţe, manual şi bibliografie.

Scanned with OKEN Scanner

- Se scriu - distanţat - punctele planului minimal pe tablă.

- Se dezvoltă pe rînd fiecare problemă din plan, scriindu-se la tablă şi ideile secundare.

- Se trag concluzii de către profesor asupra modului în care a fost pregătită şi discutată tema de recapitulare.

- Se fac unele recomandări privind lucrarea scrisă trimestrială.

Repetarea finală, care se face la sfîrşitul anului şcolar, înglobează la toate clasele materia predată în anul şcolar respectiv. La clasele care termină un ciclu (a VIII-a şi a XII-a), volumul recapitulării finale cuprinde şi materia claselor anterioare. Repetarea finală se conformează aceloraşi cerinţe şi se organizează în linii esenţiale ca şi repetarea periodică. Totuşi acest fel de repetare ridică unele probleme noi şi anume:

- volumul de cunoştinţe ce trebuie repetate fiind prea mare (materia unui an şcolar - la clasele V, VI, VII, IX, X, XI - şi a patru ani şcolari - la clasele VIII şi XII) iar orele de recapitulare finală fiind puţine (6 ore în clasele IX-XI şi 4 ore în clasele V-VIII) se ridică problema reluării în discuţie nu a întregului material parcurs în lecţiile curente ci numai a ceea ce este esenţial, cu înlăturarea, în primul rînd, a biografiilor:

- materialul socotit esenţial trebuie grupat în jurul cîtorva teme mari al căror număr trebuie să corespundă numărului de ore prevăzut de programă pentru recapitularea finală;

- în formularea temelor trebuie să se ţină seama de particularităţile de vîrstă ale elevilor şi de scopurile instructiv-educative urmărite de profesor în clasa respectivă;

- planul minimal pentru tema orei de recapitulare

finală trebuie întocmit întotdeauna numai de către profesor[2] şi comunicat elevilor, împreună cu titlurile textelor beletristice şi de istorie şi critică literară ce trebuie revăzute.

Ţinînd seama de aceste probleme speciale pe care le ridică recapitularea finală, să vedem ce fel de teme se pot formula la lectura literară, teoria literară şi la istoria literaturii române.

In ceea ce priveşte recapitularea finală în clasele V-VIII s-a observat că elevii mici (din clasele V-VI) nu sînt în stare să înţeleagă şi deci să dezvolte o temă cu un înalt grad de generalitate cum ar fi de pildă, la clasa a V-a, "Lupta pentru dreptate socială şi libertate naţională oglindită în lecturile literare studiate". Formularea temei la aceste clase trebuie să fie cît mai aproape de înţelegerea şi posibilităţile lor de dezvoltare a ideilor. De aceea sînt mai recomandabile astfel de formulări ale temelor:

1) Opere literare create de popor(poezia populară, basmul, proverbele şi zicătorile).

2)-Oglindirea vieţii copilului, a casei părinteşti şi a şcolii în lecturile literare studiate etc.

Iată de pildă, pentru cele patru ore de recapitulare finală, prevăzute de programă la clasa a VI-a, care ar fi temele respective:

Temele de recapitulare finală

1.- Viaţa copilului în şcoală şi în afară de şcoală oglindită în lecturile literare studiate("La Broşteni" de I.

2) Mulţi profesori lipsiţi de experienţă didactică obişnuiesc să întocmească în clasă, cu elevii, planul temei de recapitulare pentru ora care urmează,folosind 15', uneori 20' pentru această activitate. Procedeul nu e bun. In primul rînd se ia prea mult din timpul necesar discutării temei ce se recapitulează în ora respectivă. In al doilea rînd e o pierdere de timp, deoarece elevii sînt antrenaţi să contribuie la întocmirea planului,fără ca ei să fie pregătiţi pentru această activitate.

Creangă, "Vasile Porojan" de V.Alecsandri; "Poveste din uli-ţa noastră" de Cicerone Theodorescu; "D-l Goe" de I.L.Caragiale; "Foc de tabără" de Gh.Tomozei).

2.- Frumuseţile şi bogăţiile patriei noastre zugrăvite de scriitorii şi poeţii pe care i-am studiat anul acesta ("Ardealul" de N.Bălcescu; "In pădurea Petrişorului" de M.Sadoveanu, "La mijloc de codru..." de M.Eminescu; "Pe plaiurile Bisocei" de Al.Odobescu; "Iarna" de V.Alecsandri; "Ţara" de N.Labiş, "Reşiţa" de Geo Bogza).

3.- Figuri şi fapte din trecut reflectate în operele studiate ("Ion Creangă" de M.Sadoveanu; "Scrisoarea III" de M.Eminescu; "Doi buni prieteni" de Cezar Petrescu; "Sobieski şi românii" de C.Negruzzi; "Hora Unirii" de V.Alecsandri).

4.- Opere care au ca personaje păsări şi animale ("Bivolul şi coţofana" de G.Topîrceanu; "Privighetoarea" de I.Al.Brătescu-Voineşti, "Stupul lor" de Tudor Arghezi).

La clasele a VII-a şi a VIII-a se pot formula teme cu un caracter mai general. De pildă, la clasa a VII-a sînt potrivite astfel de teme:

1.- Zugrăvirea vieţii de mizerie şi a exploatării oamenilor din popor în lecturile literare studiate ("Arendaşul român" de I.L.Caragiale; "Fefeleaga" de I.Agîrbiceanu; "In numele legii" de L.Rebreanu.

2.- Dragostea faţă de ţară şi partid expresie a patriotismului scriitorilor studiaţi ("Mamă ţară" de T.Arghezi; "Eu iubesc acest partid"; "Pastel" de G.Coşbuc, "Codlea" de Tr.Coşovei; "Fabrică şi munte" de Geo Bogza - „Partidului slavă" de Dan Deşliu) etc. etc.

In anul I se studiază două materii diferite; a)teoria literaturii; b)istoria literaturii române (de la origini pînă la B.P.Haşdeu inclusiv). Repetarea finală la teoria literaturii se poate face fie la sfîrşitul anului, fie la terminarea predării celor 12 ore afectate acestei discipline.

Problemele de bază care trebuie să formeze obiectul recapitulării finale la teoria literară sînt: structura operei literare şi genurile literare. Selectăm aceste probleme, pentru că la ele se vor raporta elevii, în permanenţă cu ocazia analizelor literare pe care le vor efectua în cadrul istoriei literaturii române. Procedeul cel mai recomandabil de recapitulare şi sistematizare a naţiunilor de teorie a literaturii este o analiză literară a unei opere. Se va alege o operă epică sau dramatică pentru că ea prezintă toate elementele structurii unei opere literare, o operă lirică este lipsită de subiect şi personaje, două noţiuni importante de teorie literară. Orice operă epică sau dramatică este proprie pentru repetarea noţiunilor: temă, compoziţie, subiect, personaje. In ceea ce priveşte limbajul poetic şi versificaţia (dacă opera aleasă e o poezie) desigur că în analiza literară pe care o efectuăm nu vom întîlni decît unele din procedeele artistice şi din formele versificaţiei studiate. De aceea pornind de la elementele de limbă, stil (şi versificaţie) existente în opera analizată, profesorul angajează o conversaţie avînd ca scop reamintirea şi sistematizarea, şi a celorlalte noţiuni de limbă, stil şi versificaţie, pe care opera analizată nu le cuprinde. Analiza literară trebuie să se încheie cu încadrarea textului în genul şi specia literară pe care le indică conţinutul lui de idei şi de sentimente, precum şi de atitudinea scriitorului faţă de cauza obiectivă sau subiectivă, care i-au provocat o anumită stare sufletească. Prin urmare în recapitularea finală a noţiunilor de teoria literaturii, ne putem dispensa de planul tematic.

Recapitularea finală la istoria literaturii române comportă teme foarte variate prin natura lor. Se pot recapitula problema de istorie literară, de teorie literară, de limbă literară, de tehnică artistică etc. Iată cîteva teme pentru recapitularea finală în clasele liceului:

1.- Influenţa literaturii populare asupra scriitorilor studiaţi.

2.- Lirica patriotică în perioada paşoptistă.

3.- Evoluţia nuvelei româneşti în a doua jumătate a secolului al XIX-lea.

4.- Forme ale oralității în operele marilor noștri scriitori clasici (M.Eminescu, I.Creangă, I.L.Caragiale, I. Slavici, M.Sadoveanu, Tudor Arghezi) etc.

Și în clasele liceului se folosește planul de teme comunicat elevilor înainte de lecția de recapitulare finală. Iată în mod concret, care ar putea fi cele 6 teme ale planului de recapitulare la clasa a XI-a:

Plan de teme

1.- Direcții de dezvoltare a literaturii române la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea (simbolismul,semănătorismul, poporanismul).

2.- Rolul lui G.Ibrăileanu și E.Lovinescu în dezvoltarea literaturii și criticii literare românești.

3.- Tematica și trăsăturile caracteristice ale poeziei lui G.Coșbuc și O.Goga.

4.- Universul poetic nou în opera lui T.Arghezi și G.Bacovia.

5.- Evoluția romanului românesc de la D.Zamfirescu la L.Rebreanu.

6.- Contribuția scriitorilor studiați la dezvoltarea limbii literare și a artei scrisului.

Pentru fiecare dintre aceste teme, profesorul întocmește un plan minimal pe care-l comunică, din timp, elevilor.

- Structura lecției de recapitulare finală, ca și aceea a lecției de recapitulare periodică, este simplă:

- Se stabilește tema ce se va recapitula.

- Se enumeră materialul literar pe care elevii l-au revăzut.

- Se dezvoltă - prin discuție cu clasa - fiecare problemă a planului.

- Se trag concluzii de către profesor asupra modului în care a fost pregătită și discutată tema de recapitulare.

- Se comunică planul temei de recapitulat pentru lecţia următoare.

Metoda de bază în lecţiile de repetare este conversaţia euristică. Lucrările scrise (referate, compuneri), ca procedeu de recapitulare finală, nu sînt recomandabile[3], redactarea scrisă reclamînd mult timp iar elevii, în perioada finală a anului avînd de revăzut şi de sistematizat un material enorm, ţinîndu-se seama că la toate disciplinele se face recapitularea finală a întregului material predat în cursul anului şcolar respectiv.

x

In concluzie, repetarea, fie sub forma recapitulării curente, fie sub aceea a recapitulării periodice sau finale, este o activitate metodică de cea mai mare importanţă. Ea trebuie folosită de către profesor în toate etapele muncii sale, pentru a se asigura o fixare temeinică şi în acelaşi timp o sistematizare şi sintetizare a materialului comunicat în limitele unei perioade (un capitol mare al programei, un trimestru sau ale întregului an şcolar). Repetarea, ca, de altfel, orice altă activitate din cadrul procesului de învăţămînt trebuie pregătită riguros şi cu simţ de răspundere de către profesor. Este inadmisibil ca pregătirea repetării materiei să se reducă la o simplă şi formală anunţare a temei de recapitulat, cam în felul următor:

"Ora viitoare vom recapitula tema: "Eroismul poporului oglindit în operele studiate". In adevăr, cadrele didactice fără experienţă, dar care nici nu se ostenesc să consulte o metodică de specialitate, aşa procedează ignorînd faptul că, pentru o bună şi fructuoasă desfăşurare a recapitulării, elevilor trebuie să li se dea indicaţii precise privind munca lor independentă în vederea orei de repetare şi, de asemenea, un plan de probleme călăuzitor, necesar în selectarea materialului ce se va discuta şi sistematiza în lecţia anunţată. Din aceeaşi cauză a lipsei de pregătire metodică, categoria de profesori menţionată mai sus, înca-

3) Lucrări scrise, ca procedeu de repetare, sînt recomandabile însă la lecţiile de concluzii sau de încheiere a studiului unei părţi importante a programei.

dre.ză greşit lecţia specială de recapitulare periodică sau finală în timpul lecţiei combinate sau mixte. Prin urmare, într-o astfel de oră de recapitulare, greşit concepută şi organizată, se face verificarea cunoştinţelor din lecţia trecută, se predă (de fapt se recapitulează) şi se fixează cunoştinţele discutate în lecţie. Procedîndu-se astfel - şi încă se mai procedează pe alocuri - se comit cel puţin două erori de ordin metodic:

- luînd din oră 20' pentru verificarea cunoştinţelor din ultima lecţie predată, rămîne prea puţin timp pentru discutarea şi sistematizarea temei de recapitulat (care înglobează şi ultima lecţie predată, făcînd astfel dispensabilă verificarea ei în mod special);

- introducînd şi momentul fixării cunoştinţelor se ignoră faptul că o lecţie de repetare periodică sau finală este ea însăşi, în întregime, o lecţie de fixare.

In sfîrşit, în ceea ce priveşte folosirea metodei conversaţiei în lecţiile de repetare, mulţi profesori greşesc concepînd desfăşurarea lecţiei sub forma întrebare-răspuns (adesea monoverbal), uitîndu-se astfel complet sarcina fundamentală şi permanentă a obiectului limba şi literatura română, care este dezvoltarea gîndirii şi a exprimării elevilor.

Pentru remedierea lipsurilor semnalate mai sus şi a altora se recomandă tinerilor cadre o atentă şi serioasă studiere a problemelor metodicii de specialitate şi de asemenea, interasistenţe la profesorii cu mai multă experienţă didactică din şcoală şi din localitate.

Materialul didactic folosit în predarea literaturii

Este ştiut faptul că literatura reflectă - într-un mod specific-prin imagini artistice, realitatea (naturală, socială, psihică). Imaginile artistice - prefigurate în conştiinţa cititorului cu ajutorul cuvintelor, care îndeplinesc, astfel, rolul de mijloc de comunicare, de releu între imaginaţia scriitorului şi imaginaţia cititorului - consti-

tuie, exprimîndu-ne cu ajutorul lui T.Maiorescu, condiţia materială a operei, condiţia ideală constînd în valenţele intelectual-afective implicate, care se revelează, în mod variat ca intensitate şi subtilitate, de la cititor la cititor, în funcţie de disponibilităţile estetice ale fiecăruia. De aici, gradul diferit de receptare a operelor literare, de la individ la individ, de la o epocă la alta.

Imaginea literară are, prin urmare, un caracter abstract, avînd în vedere că ea se constituie în imaginaţia noastră, că nu se găseşte ca ceva concret, obiectiv, în afara imaginaţiei şi sensibilităţii noastre. Pentru a ajuta imaginaţia şcolarilor să-şi reconstituie, aproximativ, imaginile artistice din operele literare studiate, practica predării literaturii în şcoala generală şi liceu recurge la o serie de materiale auxiliare, cunoscute sub numele de material didactic.

Materialul didactic utilizat în predarea literaturii poate fi împărţit în două mari grupe şi anume: materialul didactic clasic şi materialul modern audio-vizual.

A.- Materialul didactic clasic

Cuprinde totalitatea materialelor auxiliare ilustrative folosite în procesul instructiv-educativ, a căror eficienţă didactică a fost validată de istoria îndelungată a învăţămîntului. El poate fi, la rîndu-i, categorisit, în funcţie de scopul imediat căruia îi este subordonat, astfel:

a.- Material care mijloceşte procesul reprezentării imaginilor artistice din operele literare.

Cuprinde acele materiale ilustrative legate, într-un fel sau altul, de opera literară, care ajută elevii să-şi reprezinte, în spiritul operei, imaginile artistice implicate în ea. Din această grupă fac parte următoarele feluri de mijloace:

1.- Tablouri ale unor plasticieni reprezentînd peisaje naturale, imagini de interior ale diferitelor medii am-

biante, personaje din opere literare, scene cu diferite personaje.

Iată cîteva exemple. Tabloul intitulat Cea din urmă noapte a lui Mihai Viteazul de Th.Aman este un excelent mijloc ilustrativ care poate ajuta elevii să reconstituie universul imagistic al poeziei Cea de pe urmă noapte a lui Mihai cel Mare de D.Bolintineanu; tabloul Hora Unirii la Craiova al aceluiaşi pictor, un auxiliar preţios în reprezentarea evenimentelor prezente virtual într-o poezie ca Hora Unirii de V. Alecsandri. Tabloul Interior de serai de Th.Aman mijloceşte imaginarea mediului şi atmosferei din unele fragmente ale unor opere ca Fraţii Jderi de M.Sadoveanu (an III), Nicoară Potcoavă ş.a.; Izgonirea turcilor la Călugăreni de acelaşi Aman, contribuie la imaginarea bătăliei descrisă de M.Eminescu în Scrisoarea III (cls.a VI-a şi an II), Peisaj cu rate tot de Th.Aman, ajută la înţelegerea universului imagistic din opere ca Impărăţia apelor sau Ţara de dincolo de negură ale lui M.Sadoveanu (an III). Artele plastice oferă un adevărat tezaur de peisaje, scene, personaje, care pot fi asociate predării diferitelor opere literare prevăzute pentru a fi studiate în programele şcolare. Am exemplificat cu opere din creaţia lui Th.Aman. Creaţia altor pictori ca Grigorescu, Tonitza, Petraşcu, Pallady, Baba ş.a. oferă nenumărate alte exemple.

2.- Ediţii speciale ilustrate

Fac parte, prin latura lor ilustrativă, din rîndul reproducerilor plastice după opere literare, despre care am discutat, tangenţial,şi în rîndurile de mai sus. La îndemîna profesorilor stau asemenea ediţii ilustrate, cum ar fi: N. Filimon, Ciocoii vechi şi noi, I.L.Caragiale,comediile şi schiţele sale (ilustrate unele de Perahim, altele de Jiquidi), M.Sadoveanu, Fraţii Jderi, Nicoară Potcoavă (cu personaje şi situaţii transpuse plastic de Jiquidi şi C.Baba), T.Arghezi, Fabule etc.

Utilizarea materialelor din această categorie tre-

buie să devină frecventă, în condiţiile învăţămîntului contemporan. Efectele educative sînt multiple. Elevii sînt ajutaţi să reconstituie universul imagistic al operei literare, dar, în acelaşi timp, fiind puşi în contact cu opere din cadrul unei alte arte, ei îşi lărgesc, într-un mod plăcut, orizontul de cultură generală, îşi dezvoltă gustul estetic.

b.- Material documentar pentru studiul istoriei literare.

Cuprinde acele materiale ilustrative legate de personalitatea scriitorului, de mediul în care s-a format, a trăit şi a scris, de procesul său de creaţie. Din rîndul acestor mijloace menţionăm:

1.- portretele scriitorilor;
2.- manuscrisele sau facsimile după manuscrise;
3.- ediţiile princeps;
4.- ediţiile bibliofile;
5.- reviste literare vechi sau reproduceri după coperte;
6.- fotografii de epocă reprezentînd evenimente sociale, politice, culturale;
7.- fotografii cu momente din viaţa scriitorilor.

Toate aceste materiale pot fi procurate prin străduinţa profesorului şi folosite în cadrul lecţiilor de lectură şi de istorie literară. Unele din materialele de mai sus nu pot fi cunoscute de elevi în lecţii, datorită caracterului lor de unicat. Acestea pot fi cunoscute de elevi prin organizarea de vizite la muzee şi case memoriale. Specificul locurilor în care scriitorii s-au născut, sau au creat poate fi cunoscut de elevi prin organizarea de excursii cu caracter literar. Asemenea excursii pot avea ca obiectiv locuri ca Mircești, Humulești, Ipotești, Hordou, Prislop etc.

c.- Material în ajutorul sistematizării şi consolidării cunoştinţelor literare

Din această categorie fac parte toate materialele realizate în cadrul şcolii, cu elevii, sau puse la dispoziţia şcolilor prin Editura didactică şi pedagogică, cu scopul sistematizării cunoştinţelor elevilor despre structura operei literare, sau a cunoştinţelor de istorie literară. In

practică se folosesc:

1.- Tabelele sinoptice

Cuprind, de obicei, dezvoltarea literaturii într-un anumit interval de timp. Se pot alcătui tabele sinoptice pe teme ca: dezvoltarea curentelor literare în literatura română (clasicism, romantism, realism, simbolism, semnătorism, poporanism, avangardism - se poate realiza un tabel general, cuprinzînd toate curentele sau tabele separate, pentru fiecare curent în parte -; Dezvoltarea nuvelei, a romanului, a comediei, a dramei, a pastelului; Viaţa şi activitatea creatoare a unui scriitor ş.a. Rubricile tabelului variază de la o temă la alta. In cadrul unui tabel sinoptic, rubricile cuprind date importante, evenimente social-politice legate, într-un fel sau altul, de fenomenul literar urmărit, trăsături caracteristice, scriitori şi opere reprezentative.

2.- Hărţile literare

Cuprind peregrinările unui scriitor, în timpul vieţii sale. Se pot realiza hărţi literare care să reprezinte locurile prin care a trecut M.Eminescu, G.Coşbuc, M.Sadoveanu ş.a. Se pot, de asemenea alcătui hărţi care să însemneze deplasările unui personaj literar, de exemplu, drumul parcurs de Ionuţ (din Fraţii Jderi), de Vitoria Lipan (din Baltagul) etc.*)

3.- Schemele recapitulative

Au ca obiect atît cunoştinţele de teorie a literaturii, cît şi cunoştinţe de istorie literară. Se alcătuiesc scheme recapitulative după studiul fiecărui gen literar (în predarea teoriei literaturii), după încheierea studiului creaţiei literare a unui scriitor cu activitate multilaterală (de ex. Odobescu, Haşdeu, Călinescu etc.,) sau care a îmbrăţişat o problematică variată, în diverse specii literare (V.Alecsandri, Camil Petrescu, L.Blaga, T.Arghezi ş.a.).

Iată o schemă recapitulativă cu tema genul liric:

x) Vezi D.D.Soitu, Elemente de "geografie literară" folosite în predarea literaturii, în Orizonturi, Galaţi, 1971, pp. 133-138.

Genul liric
- I. Lirica populară
  - Doine şi cîntece
  - Strigături
  - Cîntece satirice
  - Bocete
- II. Lirica cultă
  - a. Lirica cetăţenească
    - Oda: Lui Eminescu; Vlahuţă
    - Imnul: Către bucurie: Schiller
    - Pamfletul: Baroane: Arghezi
    - Epigrama: Imitatorii: Eminescu
    - Satira: Bastilia: Voltaire
  - b. Lirica intimă
    - Elegia: Melancolie: Eminescu
    - Cîntecul: Cîntec: P. Verlaine
    - Romanţa: Numai una: G. Coşbuc
    - Meditaţia: Glossa: Eminescu
  - c. Lirica peisajistă
    - Pastelul: Zburătorul: I. H. Rădulescu
    - Idila: Rodica, V. Alecsandri

4.- Reprezentarea grafică

Se utilizează pentru a înlesni înţelegerea unor noţiuni de teorie literară: momentele principale ale subiectului, structura ritmului (bisilabic: trohaic, iambic; trisilabic: dactilic, amfibrah şi anapest), vers-cezură, rimă(împerecheată, încrucişată, îmbrăţişată).

De exemplu:

RITM TRISILABIC (piciorul metric e forat din trei silabe)

1. DACTILIC: / - - Scumpă Moldovă!ţară de jale
   / - - | / - | / - - | / -
2. AMFIBRAH: - / - Sălbatecul vodă e-n zale şi fier
   - / - | - / - | - / - | - /
3. ANAPEST : - - / Din izbînzi în izbînzi mergi
   - - / | - - / | - - / |
   popor luptător
   - - /

Alegerea materialului didactic despre care am vorbit pînă acum constituie un moment important al activităţii de pregătire a profesorului pentru fiecare lecţie în parte. Nu poate fi concepută

lecţie de literatură fără utilizarea unuia sau altuia din materialele menţionate, în cadrul unor activităţi didactice variate. Asemenea materiale îşi au locul, după caz, în oricare parte a lecţiei. Ele pot fi asociate materialului modern audio-vizual şi orientate către acelaşi scop: sporirea eficienţei educative a predării literaturii. Toate aceste materiale nu trebuie să devină scop în sine, ci trebuie privite şi folosite, permanent, ca mijloace pentru atingerea scopului studiului literaturii, în şcoala de cultură generală.

B.- Materialul didactic modern audio-vizual

I.- Probleme de principiu

Perfecţionarea şi modernizarea învăţămîntului constituie o necesitate obiectivă a contemporaneităţii, solicitată de cerinţa concordanţei relative între nivelul de predare şi dezvoltarea ştiinţei şi tehnicii. Modernizare în învăţămînt înseamnă, prin urmare:

1.- Actualizarea lui, ceea ce presupune, pe de o parte, stabilirea unei concordanţe între şcoală şi cerinţele sociale, pe de altă parte, între şcoală şi nivelul actual de dezvoltare a ştiinţei şi tehnicii contemporane;

2.- Punerea de acord a procesului învăţării cu ultimele date ale cercetărilor psiho-pedagogice şi ale învăţării programate;

3.- Găsirea metodelor şi procedeelor cerute de nivelul dezvoltării societăţii, al ştiinţei şi tehnicii celei mai înaintate.

Ne vom ocupa, în cele ce urmează, de modernizarea studiului literaturii sub aspectul introducerii tehnicilor audio-vizuale în lecţiile de lectură şi de istorie a literaturii, cu atît mai mult cu cît folosirea acestor mijloace constituie încă un aspect sporadic în practica şcolară.

Mijloacele tehnice audio-vizuale sînt abordate, din ce în ce mai frecvent, în predarea tuturor disciplinelor din

planul de învăţămînt. Practica şcolară relevă faptul că oricît de avansată ar fi metodica folosirii materialului didactic tradiţional, posibilităţile exploatării lui la maximum în cadrul procesului de învăţămînt sînt limitate de caracterul său static şi în mare parte nesonor. Aceasta face ca influenţa asupra emotivităţii elevilor, asupra menţinerii atenţiei şi a participării active şi pline de interes în timpul lecţiei să nu se realizeze în măsură dorită. Se ştie însă că fără solicitarea efortului personal al elevilor, procesul didactic nu poate avea loc în condiţii satisfăcătoare.

"Oricît ar fi de vii şi de colorate evocările prin cuvinte, ele impresionează prea puţin mintea copilului, care aşteaptă o hrană de alt gen. Mai mult decît atît, ele vor genera adesea idei false, dacă nu vor reuşi să evoce imagini precise extrase din bagajul anterior al copilului. Singura modalitate eficientă de a deschide elevului această lume exterioară şi străină constă în a-i oferi reprezentări cît mai fidele şi cît mai concrete, deoarece este foarte adevărat că o imagine valorează cît zece mii de cuvinte . Datorită imaginilor vizuale şi sonpre, datorită sintezelor audio-vizuale, care depăşesc stadiul elementar al imaginii, ferestrele claselor se deschid larg spre lumea cea mare"[1]. "Astăzi, discul şi cinematograful, radioul şi televiziunea dezvăluie copilului universul însuşi în realitatea sa dinamică. Cunoaşterea nu mai are drept sursă exclusivă expunerea abstractă. Audierea de voci autentice, vizionarea instantanee sau reprodusă ulterior a lumii constituie o parte integrantă a învăţămîntului"[2].

Robert Lefranc, din care am citat mai sus, vorbeşte despre importanţa tehnicilor moderne audio-vizuale în învăţămînt, în general, introducerea acestor mijloace fiind înţeleasă ca o cerinţă obiectivă a zilelor noastre, impusă de conţinutul modern al predării şi vizînd participarea ac-

1) Robert Lefranc, Mijloacele audiovizuale în slujba învăţămîntului (trad.din lb.fr.de Răutu Dan), Buc.,Ed.did., 1966,p.37-38.
2) Robert Lefranc, op.cit.,p.6.

tivă a elevilor.

Avînd în vedere virtuţile formative ale mijloacelor moderne audio-vizuale, necesitatea generalizării utilizării lor în lecţiile de literatură devine stringentă.

Folosirea acestor mijloace în lecţiile de literatură ridică unele probleme deosebite, în comparaţie cu alte discipline din planul de învăţămînt[3].

Scopul predării literaturii în şcoala de cultură generală - cunoaşterea specificului artistic al operei literare, sensibilizarea elevilor, stimularea predispoziţiilor creatoare ale acestora - impune cerinţa ca în centrul activităţii lecţiei de literatură să stea textul. "Dar pentru copil un text literar este de foarte multe ori o piesă de muzeu. Scrisul nu mai este modul de exprimare imediat al sensibilităţii sale. Gustul şi curiozitatea sa mai bogată, dar şi mai superficială, sînt modelate zi de zi de maşinile vorbitoare. Dacă nu-şi dă seama la timp de acest lucru, profesorul riscă să-l lase pe omul nou să se înstrăineze în mod deliberat de imensele bogăţii ale literaturii"[4]. Observaţia este generatoare de sugestii.

Se cunoaşte faptul că imaginea artistică are culoare, relief şi căldură. Cunoaşterea mijlocită de imaginea literară implică un bogat substrat emoţional. Datorită acestui specific, literatura crează un climat emotiv propriu dezvoltării unor sentimente, unor trăiri puternice. Prin folosirea aparaturii tehnice audio-vizuale, elementul emoţional al operei literare îşi găseşte un drum mult mai direct spre sufletul elevilor.

Prin urmare, în predarea lecturii şi a istoriei literaturii, materialele moderne audio-vizuale sînt chemate să

---

3) A se vedea Folosirea practică a mijloacelor tehnice audio-vizuale în procesul de învăţ., ed.did.şi ped., Bucureşti, 1969 (studiul lui M.Bendorfeanu, Aspecte ale folosirii mijloacelor moderne audio-vizuale la lecţiile de limba şi literatura română, p.145-164.

4) Robert Lefranc, op.cit., p.253.

contribuie la crearea atmosferei emoţionale, necesară atît pentru înţelegerea conţinutului operei literare (idei, trăiri), cît şi pentru înţelegerea măiestriei artistice."Textul literar rămîne în centrul atenţiei profesorului în timpul lecţiei, dar el nu mai constituie o piesă de muzeu , ci se conturează, capătă culoare, devine acţiune, generează stări şi trăiri emotive"[5].

Mijloacele moderne audio-vizuale contribuie nu numai la crearea atmosferei emoţionale, ci şi la cultivarea intelectului elevilor, facilitînd desfăşurarea unor operaţii ca observaţia, comparaţia, judecata de valoare, ierarhizarea, sugerarea plastică a mediului în care se desfăşoară acţiunea operei literare, cercetarea şi înţelegerea măiestriei artistice, a procesului de elaborare a imaginii artistice.

Necesitatea utilizării mijloacelor moderne audio-vizuale în lecţiile de literatură este cerută, după cum am văzut mai sus, de specificul artistic al operei literare - reflectare în imagini - şi de scopul predării literaturii - educare prin sensibilizare. Folosirea acestor mijloace este motivată, şi de o solidă explicaţie psiho-fiziologică.

„Văzul şi auzul sînt două simţuri privilegiate. Ele au fost pe drept cuvînt calificate ca simţuri superioare. Prin intermediul lor, individul dobîndeşte cea mai mare parte a experienţei utile pentru educaţia şi cultura sa. Or, mijloacele audio-vizuale se adresează tocmai văzului şi auzului. Copilul trăieşte în secolul imaginilor. Iată de ce educatorul trebuie să facă uz în mod sistematic de aceste remarcabile posibilităţi ale elevilor"[6].

Succesul acţiunii de modernizare a mijloacelor predării literaturii depinde, în primul rînd, de justa înţelegere a problemei. De aceea, în continuare, vom atinge,sumar, acest aspect.

In legătură cu justa înţelegere a introducerii tehnicilor moderne în predarea literaturii, problema proporţiei

5) N.Bendorfeanu, art.cit., în vol.cit., p.146.
6) Robert Lafranc, loc.cit.

folosirii mijloacelor audio-vizuale în raport cu cele tradiţionale este deosebit de importantă. Asupra acestui aspect există mai multe puncte de vedere[7].

a.- Tendinţa absolutizării mijloacelor tradiţionale încetăţenite în practica şcolară de secole. Partizanii acestei tendinţe se cramponează cu încăpăţinare de tradiţie, fiind ostili înnoirilor.

b.- Poziţia potrivit căreia mijloacele moderne audio-vizuale constituie o simplă prelungire a celor tradiţionale, fără decsebiri sensibile. De aici, indiferenţa, mai ales cînd e vorba de adaptarea activităţii pentru folosirea lor în predare.

c.- Tendinţa absolutizării mijloacelor moderne, pe motiv că acestea ar constitui o adevărată revoluţie a mijloacelor şi metodelor de învăţămînt, că ar presupune o restructurare totală a învăţămîntului, aducînd o viziune absolut nouă în pedagogie. Mijloacele tradiţionale ar trebui eliminate din practica şcolară, ca elemente învechite.

Problema se cere înţeleasă în sensul că mijloacele moderne audio-vizuale nu trebuie considerate ca scop în sine. Ele nu exclud mijloacele, metodele şi procedeele clasice de predare, ci constituie auxiliare de preţ, alături de mijloacele tradiţionale perfecţionate la rîndul lor, în scopul realizării cu maximă eficienţă a lecţiilor[8].

In practica didactică actuală, mai des întîlnită, la noi, este poziţia caracterizată prin rezerva faţă de mijloacele audio-vizuale moderne. Atitudinea se explică, printre altele, prin următoarele cauze:[9]

1.- Obişnuinţa folosirii mijloacelor tradiţionale, devenite stereotipii dificil de părăsit.

2.- Insuficienta documentare în problemă.

7) Apud Păun Emil, Păun Eugenia, Aspecte ale raportului între mijloacele tradiţionale de înv.şi cele audio-vizuale moderne. în Revista de pedag., nr.2, 1987.
8) Vezi Folosirea practică a mijl.tehnice audio-vizuale..., Bucureşti, 1969, p.20.
9) Idem, p.76.

3.- Necunoaşterea aparaturii tehnice.

4.- Dezinformarea făcută de unele cadre privind eficienţa acestor mijloace.

5.- Necunoaşterea metodicii utilizării mijloacelor moderne.

In practica folosirii acestor mijloace se manifestă greşeli, care contribuie, prin natura lor, la compromiterea eficienţei urmărite.

Unele cadre înţeleg să utilizeze mijloacele audio-vizuale ca un supliment al lecţiei, în afara structurii lor.

Alţii organizează activităţi suplimentare cu aceste mijloace în timpul liber al elevilor.

De asemenea, unele cadre, utilizînd magnetofonul sau proiecţia se limitează la rolul de spectator în timpul desfăşurării acestora, fără a interveni în mod sistematic şi organizat în lecţie.

Aspectele menţionate impun ca acută necesitatea pregătirii generale a cadrelor didactice în problema folosirii mijloacelor moderne audio-vizuale pentru schimbarea concepţiei în legătură cu aceste mijloace, înnoirea cunoştinţelor psiho-pedagogice şi metodice, schimbarea concepţiei în legătură cu structura lecţiei.

Pe baza unei temeinice informări cu privire la introducerea aparaturii tehnice în predare, profesorul de literatură trebuie să treacă la studierea programei şi a manualelor pentru fiecare clasă. In planurile calendaristice se precizează lecţiile în cadrul cărora se pot introduce materiale audio-vizuale şi ce anume se introduce. In funcţie de planificări, profesorul îşi selecţionează şi pregăteşte din timp materialele audio-vizuale necesare.

II.- Mijloace tehnice moderne utilizabile în lecţiile de literatură.

La îndemîna profesorului de literatură există,deja, în şcoli, un bogat sortiment de materiale moderne, care se

clasifică în felul următor:

1.- Mijloace tehnice vizuale, din care categorie fac parte:

a.- Diafilmele. Sînt suite de imagini dispuse în mod logic pe o peliculă transparentă, în aşa fel încît să prezinte principalele aspecte ale unei teme. Cu ajutorul diafilmelor se pot proiecta aspecte din viaţa scriitorilor, scene din poveşti, etape ale procesului de elaborare a operei literare. Există diafilme scurte, cu 1o-2o imagini, care se pot încadra în structura unei lecţii şi diafilme lungi, cu 5o-7o imagini, care se pot folosi în lecţii de recapitulare. (Ministerul învăţămîntului, prin Direcţia dotării şi aprovizionării, trimite anual şcolilor catalogul de materiale didactice, în scopul stabilirii comenzilor de materiale de proiecţie, de materiale sonore etc.).

b.- Diapozitivele. Sînt serii de cîte 1o-4o-5o imagini, grupate după o temă. Ele sînt montate într-o ramă (casetă) de metal, material plastic sau carton (de format 5x5 cm), fiecare găsindu-se într-o cutie de metal, material plastic sau carton. Prezintă avantajul că ocupă un volum mic, sînt incasabile şi permit profesorului să stabilească succesiunea imaginilor în funcţie de cerinţele lecţiei. Profesorii înşişi pot confecţiona asemenea materiale[1o].

2.- Mijloace tehnice auditive:

a.- magnetofonul - unul din cele mai răspîndite aparate tehnice în şcolile noastre, care reproduce înregistrările de pe bandă magnetică;

b.- electrofonul (picupul) - aparat care reproduce sunetele înregistrate pe disc;

c.- radioul (mai exact programele de radio oferite de studiourile republicane şi zonale, în special în cadrul diferitelor emisiuni pentru copii şi tineret).

3.- Mijloace tehnice audio-vizuale:

a.- Filmul didactic şi filmul artistic;

1o) A se vedea, pentru aceasta, articolul Indicaţii privind elaborarea diafilmelor didactice, de Leonida Tănăsescu, în Revista de ped., nr.6, 1965.

b.- Televiziunea

III.- Folosirea mijloacelor tehnice vizuale, auditive şi audio-vizuale în predarea literaturii

1.- Folosirea mijloacelor moderne vizuale

Se utilizează cu succes în predarea literaturii, atît la clasele mici, cît şi la clasele mari. Există multe diafilme şi diapozitive care cuprind poveşti, portrete şi scene din viaţa scriitorilor, biografii (aproape ale tuturor scriitorilor reprezentativi), imagini ale unor momente literare.

Metodica folosirii acestor mijloace depinde de scopul urmărit, de buna încadrare a lor în structura lecţiei, de măiestria profesorului. Utilizarea lor nu trebuie să urmărească memorarea unor momente din viaţa scriitorilor, cît mai ales crearea atmosferei emoţionale, trezirea admiraţiei pentru opera scriitorului, stimularea gustului pentru lectură.

La lecţiile de comunicare, introductive, unde se prezintă biografia scriitorului sau caracterizarea unei epoci, diafilmele şi diapozitivele se pot folosi în cursul expunerii ca material ilustrativ, dacă proiecţia se poate face pe ecran, la lumina zilei. In cazul cînd nu există asemenea posibilităţi, atunci proiecţia se poate face după expunere, aceasta avînd rolul de fixare a cunoştinţelor. Proiecţia poate avea loc şi la începutul lecţiei, înaintea expunerii profesorului, dar în acest caz, diafilmul se cere comentat concomitent cu proiecţia de către profesor, sau printr-un mijloc sonor.

In lecţiile de analiză literară, este indicat ca diafilmul sau diapozitivul să se prezinte în cursul analizei, ca material ilustrativ al unor situaţii, scene, personaje, în cazul cînd proiecţia se face la lumina zilei. Altfel, se recomandă ca proiecţia să se facă la fixare.

La lecţiile de recapitulare se recomandă ca prezen-

tarea unui diafilm să se facă la începutul lecţiilor, pentru ca elevii să facă, independent, diferite observaţii. In acest scop, li se dă elevilor un plan pe care să-l urmărească în timpul vizionării.

Dăm, în continuare, o schiţă de plan de lecţie, în care se utilizează diafilmul.

Obiectul: Literatura română
Tema: Viaţa şi activitatea literară a lui V.Alecsandri.
Clasa: Anul II
Scopul : Insuşirea cunoştinţelor despre viaţa şi activitatea literară a lui V.Alecsandri; trezirea interesului pentru opera scriitorului, dezvoltarea sentimentului de dragoste pentru patrie.
Tipul lecţiei: comunicare de noi cunoştinţe
Material didactic folosit: Studii despre V.Alecsandri (G.Călinescu, Vasile Alecsandri, 1965; G.C.Nicolescu, Viaţa lui Vasile Alecsandri,1965); opera scriitorului; diafilmul: V.Alecsandri; imprimarea pe bandă de magnetofon a trei fragmente, constituind aprecieri ale poetului despre tabloul social al Moldovei, la întoarcerea sa din Paris, despre teatrul epocii, despre succesorul său, poetul Eminescu.
Pregătirea profesorului pentru lecţie: Studierea manualului; proiecţia diafilmului citat şi fixarea imaginilor ce vor fi utilizate în lecţie; fixarea fragmentelor care se vor imprima; elaborarea planului lecţiei; punerea la punct a materialului audio-vizual şi a aparatelor.

Desfăşurarea lecţiei pe momente:
I.- Organizarea clasei: Intrarea în laborator a elevilor, absenţe.
II.- Verificarea: D.Bolintineanu: "San Marina".
III.- Comunicarea de noi cunoştinţe: Viaţa şi activitatea literară a lui V.Alecsandri.
- Incadrarea scriitorului în epocă.
- Se dă bibliografia şi se arată elevilor volumele.
- Pe tablă se face o schiţă biografică cu momentele principale.
a.- Data şi locul naşterii
b.- Studii
c.- Activitatea după revenirea în ţară:
- politică
- publicistică
- folcloristică
- literară
- Se dezvoltă schiţa biografică prin desfăşurarea diafilmului. Se fac aprecieri speciale asupra unor imagini şi texte (invocîndu-se bibliografia), se fac asociaţii cu fapte, situaţii, figuri culturale cunoscute de elevi în lecţiile anterioare.

- Se întrerupe vizionarea cît şi comentariul diafilmului. Se încheie prezentarea biografiei.
- Se trece la prezentarea generală a operei.
- Se completează schiţa de pe tablă cu activitatea publicistică, folclorică, literară (poezie, proză, teatru).
- Se transmit de pe bandă de magnetofon trei fragmente din observaţiile scriitorului referitoare la starea socială, situaţia teatrului, la Eminescu, în lectură expresivă (fiecare la momentul potrivit). Elevii vor nota elementele esenţiale (idei, sentimente) ale fragmentelor. Apoi, sînt solicitaţi să expună observaţiile.

IV. Fixarea cunoştinţelor - după schema de pe tablă

V. Tema pentru acasă: Însuşirea sistematică a cunoştinţelor predate. Lectura poeziilor de inspiraţie folclorică ale lui V. Alecsandri.

2.- Folosirea mijloacelor moderne auditive

Dintre mijloacele tehnice acustice la lecţiile de literatură se utilizează mai frecvent magnetofonul şi electrofonul (picupul). Emisiunile de radio se pot folosi numai sporadic, deocamdată, şi numai în anumite situaţii.

a.- Magnetofonul se poate utiliza în variate scopuri.

El îşi dovedeşte eficienţa în asimilarea unor noţiuni de teorie literară. Poate fi întrebuinţat, de exemplu, în predarea temei creaţia populară orală, la clasa a VII-a, în predarea şi în recapitularea baladei Miorita, la clasa a VIII-a.[11]

Banda de magnetofon prezintă o serie de avantaje. Magnetofonul este un instrument care creează şi adaptează alte materiale sonore, fie şcolare, fie că nu sînt destinate în mod special şcolii. Prin înregistrări de secvenţe succesive, prin tăieturi în banda magnetică, întoarceri şi alăturări, se pot adapta materialele înregistrate la particularităţile clasei şi la necesităţile lecţiei.

Revenind la exemplele de mai sus, oralitatea, caracteristică definitorie a folclorului, impune folosirea me-

11) A se vedea: Dimitriu Emilian şi Creţu Virginia, Rolul mesajului audio al magnetofonului în asimilarea unor noţiuni de teorie lit., Rev. de pedagogie, nr.12,1967.

biante, personaje din opere literare, scene cu diferite personaje.

Iată cîteva exemple. Tabloul intitulat Cea din urmă noapte a lui Mihai Viteazul de Th.Aman este un excelent mijloc ilustrativ care poate ajuta elevii să reconstituie universul imagistic al poeziei Cea de pe urmă noapte a lui Mihai cel Mare de D.Bolintineanu; tabloul Hora Unirii la Craiova al aceluiaşi pictor, un auxiliar preţios în reprezentarea evenimentelor prezente virtual într-o poezie ca Hora Unirii de V. Alecsandri. Tabloul Interior de serai de Th.Aman mijloceşte imaginarea mediului şi atmosferei din unele fragmente ale unor opere ca Fraţii Jderi de M.Sadoveanu (an III), Nicoară Potcoavă ş.a.; Izgonirea turcilor la Călugăreni de acelaşi Aman, contribuie la imaginarea bătăliei descrisă de M.Eminescu în Scrisoarea III (cls.a VI-a şi an II), Peisaj cu rate tot de Th.Aman, ajută la înţelegerea universului imagistic din opere ca Impărăţia apelor sau Ţara de dincolo de negură ale lui M.Sadoveanu (an III). Artele plastice oferă un adevărat tezaur de peisaje, scene, personaje, care pot fi asociate predării diferitelor opere literare prevăzute pentru a fi studiate în programele şcolare. Am exemplificat un opere din creaţia lui Th.Aman. Creaţia altor pictori ca Grigorescu, Tonitza, Petraşcu, Pallady, Baba ş.a. oferă nenumărate alte exemple.

2.- Ediţii speciale ilustrate

Fac parte, prin latura lor ilustrativă, din rîndul reproducerilor plastice după opere literare, despre care am discutat, tangenţial,şi în rîndurile de mai sus. La îndemîna profesorilor stau asemenea ediţii ilustrate, cum ar fi: N. Filimon, Ciocoii vechi şi noi, I.L.Caragiale,comediile şi schiţele sale (ilustrate unele de Perahim, altele de Jiquidi), M.Sadoveanu, Fraţii Jderi, Nicoară Potcoavă (cu personaje şi situaţii transpuse plastic de Jiquidi şi C.Baba), T.Arghezi, Fabule etc.

Utilizarea materialelor din această categorie tre-

buie să devină frecventă, în condiţiile învăţămîntului contemporan. Efectele educative sînt multiple. Elevii sînt ajutaţi să reconstituie universul imagistic al operei literare, dar, în acelaşi timp, fiind puşi în contact cu opere din cadrul unei alte arte, ei îşi lărgesc, într-un mod plăcut, orizontul de cultură generală, îşi dezvoltă gustul estetic.

b.- Material documentar pentru studiul istoriei literare.

Cuprinde acele materiale ilustrative legate de personalitatea scriitorului, de mediul în care s-a format, a trăit şi a scris, de procesul său de creaţie. Din rîndul acestor mijloace menţionăm:

1.- portretele scriitorilor;
2.- manuscrisele sau facsimile după manuscrise;
3.- ediţiile princeps;
4.- ediţiile bibliofile;
5.- reviste literare vechi sau reproduceri după coperte;
6.- fotografii de epocă reprezentînd evenimente sociale, politice, culturale;
7.- fotografii cu momente din viaţa scriitorilor.

Toate aceste materiale pot fi procurate prin străduania profesorului şi folosite în cadrul lecţiilor de lectură şi de istorie literară. Unele din materialele de mai sus nu pot fi cunoscute de elevi în lecţii, datorită caracterului lor de unicat. Acestea pot fi cunoscute de elevi prin organizarea de vizite la muzee şi case memoriale. Specificul locurilor în care scriitorii s-au născut, sau au creat poate fi cunoscut de elevi prin organizarea de excursii cu caracter literar. Asemenea excursii pot avea ca obiectiv locuri ca Mircesti, Humulesti, Ipotesti, Hordou, Prislop etc.

c.- Material în ajutorul sistematizării si consolidării cunoştinţelor literare

Din această categorie fac parte toate materialele realizate în cadrul şcolii, cu elevii, sau puse la dispoziţia şcolilor prin Editura didactică şi pedagogică, cu scopul sistematizării cunoştinţelor elevilor despre structura operei literare, sau a cunoştinţelor de istorie literară. In

Filmele fiind comentate sonor, fragmente din ele pot fi utilizate în predarea biografiilor, chiar la începutul lecţiilor. După proiecţie, urmează comentarea celor audio-vizionate şi completarea de către profesor a cunoştinţelor prevăzute de programă.

Fragmente din filme (sau filme de scurt metraj) se pot prezenta şi în momentul fixării cunoştinţelor, după care urmează concluziile lecţiilor.

Se indică, însă, ca filmele didactice să fie folosite în mod raţional, ca parte componentă a lecţiei, integrate deci în structura ei, în dependenţă cu scopul lecţiei.

Si aici este necesară o pregătire pre-aperceptivă a elevilor. Se impune formularea unor idei cu privire la conţinutul filmului, care se comunică elevilor. După vizionare, se organizează discuţii, pe baza indicaţiilor date, pentru formularea concluziilor.

Dăm, în continuare, după studiul Filmul în procesul de învăţămînt de Ion Cerghit, cîteva variante de lecţii în care se foloseşte proiecţia cinematografică.

Varianta A, cînd proiecţia cinematografică are loc la începutul etapei de comunicare

Structura lecţiei
- a.- Cîteva minute pentru activitatea profesorului cu clasa (organizarea clasei, verificarea temei pentru acasă).
- b.- Pregătirea elevilor pentru recepţia folmului.
- c.- Proiectarea filmului în partea de început a etapei comunicării de noi cunoştinţe.
- d.- Continuarea comunicării de noi cunoştinţe pe căi tradiţionale cu discutarea şi încorporarea unor date transmise anterior cu ajutorul filmului.
- e.- Consolidarea sau fixarea cunoştinţelor.
- f.- Darea temei pentru acasă.

Varianta B, în care filmul se derulează integral sau fragmentar în cuprinsul etapei de comunicare.

Structura lecţiei
- a.- Activitatea profesorului cu clasa.
- b.- Comunicarea noilor cunoştinţe cu includerea filmului la momentul oportun. Derularea se poate realiza în două moduri:

- derulare integrală (sau numai secvenţa aleasă);
- proiectare fragmentară (în două sau trei părţi), cînd conţinutul filmului se pretează la o diviziune pe unităţi logice, care pot alterna cu expunerea, explicaţia, conversaţia.

c.- Sistematizarea şi fixarea cunoştinţelor
d.- Darea temei pentru acasă.

Varianta C, în care filmul este proiectat la sfîrşitul etapei de comunicare.

Structura lecţiei
a.- Cîteva minute pentru activitatea profesorului cu clasa.
b.- Predarea noilor cunoştinţe prin mijloace tradiţionale.
c.- Prezentarea în întregime a filmului în finalul etapei de comunicare, ca mijloc de completare, de concretizare, ori de fixare a cunoştinţelor.
d.- Discutarea filmului şi fixarea cunoştinţelor (după caz).
e.- Darea temei pentru acasă

Filmele de lung metraj prezentate în sălile de cinematogrsf (ex. Neamul Şoimăreştilor, Pădurea spînzuraţilor, Moara cu noroc, Amintiri din copilărie, Răscoala, Setea, etc) se pot audio-viziona în mod organizat, sub conducerea profesorului, după o prealabilă pregătire, cînd se stabilesc ideile-ghid şi folosi, mai ales, în lecţiile de recapitulare.

b.- Emisiunile televizate

Emisiunile de televiziune cu caracter literar: teatru, poezii, comemorări etc. sînt deosebit de instructive pentru elevi. Ele se pot utiliza, deocamdată, mai puţin la lecţii şi mai mult la cercurile de elevi.

x

In încheierea discuţiilor despre folosirea materialului didactic la lecţiile de literatură, reţinem cîteva idei absolut indispensabile practicii didactice.

In centrul atenţiei profesorului de literatură, în cadrul lecţiei, rămîne textul literar.

Materialele didactice tradiţionale (datorită caracterului lor static şi nesonor) de ilustrare sînt insu-

ficiente, în condiţiile dezvoltării tehnicii contemporane.

Mijloacele tehnice audio-vizuale sînt chemate a contribui, consistent, la modernizarea predării literaturii, datorită sporitei lor eficienţe instructiv-formative (dezvoltă atenţia, spiritul de observaţie, asigură însuşirea conştientă, crează elementul emoţional, favorizează anumite deprinderi în legătură cu exprimarea, se pot încadra în orice moment al lecţiei).

Folosirea acestor mijloace reclamă modernizarea metodicii, pentru a o pune în concordanţă cu tehnicitatea lor, cît şi pregătirea profesorilor pentru mînuirea aparaturii implicate.

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL VI

STUDIUL LITERATURII IN AFARA CLASEI SI A SCOLII

Diversificarea procesului de învăţământ este o problemă importantă în orientarea modernă a şcolii noastre. Această diversificare favorizează cuprinderea, în programele şcolare, a unei cantităţi moderne (sporite) de informaţii, în scopul unei instruiri complexe, creînd, implicit, premize optime pentru dezvoltarea capacităţilor intelectuale ale elevilor.

In aceste circumstanţe, activitatea desfăşurată în clasă - cu alte cuvinte, lecţia, în toate variantele sale - reprezintă un cadru organizatoric cu forme insuficiente privind cerinţele sporite ale societăţii contemporane faţă de şcoală. Din acest punct de vedere, activităţile organizate în afară de clasă şi şcoală, în toată diversitatea lor, sînt chemate să contribuie la pregătirea elevilor pentru viaţă, la integrarea socială, avînd în vedere valoarea lor instructiv-formativă deosebită.

La îmbogăţirea cunoştinţelor de literatură căpătate de elevi în cadrul sistemului de lecţii consacrate, în şcoală, acestei discipline, o contribuţie deosebită o aduc lectura dirijată şi sistematică a operelor (ceea ce se numeşte, frecvent, şi lectură particulară) şi cercurile literar-artistice, ambele constituind forme importante de studiu, în afara clasei, a literaturii.

I.- Lectura în afară de clasă

a.- Importanţă

Lecturile în afară de clasă (particulare) au o importanţă instructiv-educativă unanim recunoscută. Ele întregesc informaţiile elevilor furnizate în cadrul lecţiilor de literatură, contribuie, treptat, la formarea deprinderilor muncii intelectuale, în elementele sale de strictă tehnicitate, ajută la formarea trăsăturilor morale cerute de această muncă (răbdarea, perseverenţa, meticulozitatea), oferă

cîmp liber de manifestare preferinţelor subiective, intime şi ceea ce este foarte important pentru formarea personalităţii omului de mîine, continuă procesul sensibilizării pentru frumos, prin contactul direct, personal şi în tihnă, cu operele literare.

Valorificarea potenţialului educativ specific operei literare impune acordarea priorităţii contactului cu opera."Intocmai cum în realizarea educaţiei ştiinţifice apelăm nu la istoria matematicii sau a fizicii, ci direct la conţinutul lor, tot aşa să precedăm şi în organizarea educaţiei artistice. Asimilarea cunoştinţelor de istoria şi teoria artei fără frecventarea temeinică a domeniului operelor artistice şi fără formarea trebuinţelor estetice este mai curînd un eşec decît un succes... De aceea, formarea concepţiei elevilor despre funcţiile artei şi despre rolul ei activ în dezvoltarea societăţii trebuie privită nu ca o informaţie de asimilat, ci ca o învăţătură de urmat"[1].

De aici, importanţa deosebită a lecturilor particulare, în procesul modernizării însuşirii literaturii de către elevi. Prin ele, disponibilităţile afective ale elevilor sînt intens şi integral solicitate. Ei încearcă plăcerea de a căuta şi descoperi. Nu există nici un mijloc de a „explica" o operă de artă. Ea trebuie trăită şi de aceea e necesar să învăţăm elevii să o trăiască. Lectura constituie un prilej de aprofundare a trăirilor incitate de contactul cu operele literare, în cadrul lecţiilor, şi de noi emoţii stimulate de contactul cu alte şi alte opere, în cadrul lecturilor particulare.

b.- Indrumarea lecturii

Lectura elevilor trebuie stimulată prin orice mijloc ce se dovedeşte eficient, eliminînd din practica şcolară tot ce se arată ca formal şi deci inoperant. Se impune, mai întîi, la clasele mici, dezvoltarea gustului pentru

1) G.Văideanu, Cultura estetică şcolară, Buc., 1967, p.164.

cărţile interesante, bune. Se folosesc, în vederea acestui scop, următoarele mijloace:

- citirea expresivă (în cadrul lecţiilor sau a cercurilor;
- citirea selectivă (a unor fragmente,urmărind trezirea curiozităţii pentru opera din care s-a citit);
- povestirea succintă a operei, sau nararea principalelor momente, tot cu scopul stimulării curiozităţii;
- prezentarea de ilustraţii, care înfăţişează scene, personaje din operă; fotografii din filme realizate după opera respectivă;
- recenzia (pentru elevii claselor mai mari,prezentată în cadrul cercurilor);
- standurile de cărţi (organizate în şcoală, cu noutăţile editoriale);
- vizitele la librării;
- listele bibliografice prezentate la Gazeta de perete, sau în revista şcolii;
- spectacolul de teatru;
- cinematograful.

Îndrumarea lecturii cunoaşte aceleaşi mijloace, care se cer folosite permanent şi sistematic. Pentru dirijarea sistematică a lecturii, se impune, în concordanţă cu programele şcolare, alcătuirea de liste bibliografice, pe clase, cu lecturile suplimentare obligatorii, necesare în analiza literară a operelor prevăzute în programe şi cu lecturile particulare facultative, pentru lărgirea orizontului de cultură generală. Aceste liste se dau elevilor în ultima oră de curs a anului şcolar consumat, pentru anul şcolar următor, se reiau, cu completările inerente, în prima oră de curs a noului an şcolar şi la începutul fiecărui trimestru. Pe lîngă aceasta, în cadrul orelor obişnuite,se semnalează, după caz, noutăţile editoriale privind literatura beletristică recomandabilă ca lectură în afara clasei.

In lecţiile curente, se indică, în mod obişnuit, lectura altor opere asemănătoare prin tematică, gen sau specie, cu opera analizată în clasă.

c.- Evidenţa lecturii individuale

Evidenţa lecturii elevilor este o sarcină care nu trebuie neglijată de către profesor. Ea poate veni în ajutorul îndrumării lecturii, prin situaţiile pozitive sau negative pe care le dezvăluie. Se folosesc următoarele forme de evidenţă a lecturii individuale a elevilor:

- Chestionarul, dat, de obicei, la începutul anului, sau la început de trimestru, prin care se urmăreşte volumul lecturilor, evidenţa preferinţelor elevilor şi, într-un anumit fel, a aptitudinilor. In funcţie de clasă, chestionarul de evidenţă, prin întrebările sale, poate viza: cărţile preferate, scriitorii cunoscuţi mai bine, cărţile citite recent, personajele preferate, spectacolele de teatru şi film vizionate, revistele citite şi preferate.

- Tabelul cu evidenţa lecturii. Cuprinde, orizontal, titlurile cărţilor indicate ca lectură elevilor, iar pe linie verticală, numele elevilor clasei. In dreptul fiecărui elev se consemnează data lecturii cărţilor din tabel.

- Fişele din biblioteca şcolară. Elevii trebuie îndrumaţi să se înregistreze ca cititori ai bibliotecii din şcoală, cît şi ai altor biblioteci, să împrumute cărţile care le sînt recomandate. Fişele de cititor, în care sînt consemnate cărţile împrumutate, devin, astfel, forme ale evidenţei lecturilor elevilor.

- Caietul de rezumate, impresii si extrase. In asemenea caiete se alcătuiesc rezumatele operelor citite, se consemnează impresiile, preferintele, observatiile elevilor în legătură cu cărţile citite, sau se înserează extrase (citate) reprezentative. Este preferabil ca să se lase elevilor o anumită libertate în alegerea uneia sau alteia din modalităţile de consemnare a rezultatelor lecturii în

caiete, să nu fie obligaţi a le alcătui după un şablon oarecare. Un asemenea mijloc de lucru cu cartea, în forma mai liberă a caietului de impresii şi extrase, poate înlătura formalismul care se mai întîlneşte, în caietele de lecturi particulare ale elevilor. Ei nu se mai simt îngrădiţi de un anumit tipar compoziţional, au libertatea a-şi manifesta preferinţele în notarea a ceea ce i-a impresionat, le-a plăcut mai mult. Personalitatea elevilor se poate manifesta din plin, iar eficienţa formativă a lecturilor creşte considerabil. Lecturile nu sînt inventariate, turnate în nişte tipare rigide (analiză literară, să spunem), ci asimilate, integrate în sensibilitatea cititorului, în universul său spiritual. Nu trebuie neglijat faptul că asemenea caiete de impresii şi extrase vin în întîmpinarea unei preferinţe caracteristice vîrstei, aceea de a întocmi jurnale intime, carneţele cu citate celebre, maxime, versuri preferate din operele poeţilor şi chiar versuri originale. Un caiet de lecturi particulare întocmit preferenţial este, în acelaşi timp, un mijloc eficace de dezvoltare a aptitudinilor creatoare ale elevilor.

Pentru ca asemenea caiete să aibă şi o ţinută ordonată, organizată, se pot da cîteva indicaţii generale cu privire la structura lui. Fiecare foaie a caietului poate avea, de pildă, aspectul unei fişe bibliografice mai ample, în care să se consemneze:

1 - titlul operei şi numele autorului;
2 - editura şi anul apariţiei;
3 - faptele, ideile mai însemnate ale conţinutului;
4 - numele personajelor principale;
5 - eroul preferat, peisajul preferat, replici preferate;
6 - impresii intime.

In problema evidenţei lecturilor elevilor, se impune următoarea precizare: supralicitarea mijloacelor formale (tabele, grafice, caiete de lecturi) nu înseamnă rezolva-

respinoasei munci legată de lectura particulară a elevilor. Tabelele, graficele, caietele de rezumate pot fi prezente pe pereţii claselor, sau în serviete, dar absente în realitate, din preocupările capitale ale elevilor, dacă toate aceste forme nu sînt asociate obişnuinţei de a zăbovi în intimitatea cărţilor. Exigenţele formale creează climatul propriu copiatului (de rezumate, analize, în caietul obligator), superficialităţii şi nesinceritătii. De aceea, formele de evidenţă reprezintă doar un aspect al activităţii privind lectura particulară a elevilor, care trebuie subordonat controlului de fond.

d.- Controlul lecturii

Este aspectul cel mai important al muncii privind lectura particulară a elevilor. Pentru a-i imprima seriozitatea cuvenită, controlul trebuie să aibă caracter sistematic. Abordarea lui sporadică se dovedeşte inoperantă pe linie formativă.

Controlul lecturii în afara clasei se face, periodic, în ore speciale prevăzute de programa şcolară (de obicei, cîte una pe lună) şi permanent, cu orice prilej, prin sondajul continuu.

1.- Lecţia specială

Lecţia specială de control a lecturii particulare se bazează pe metoda conversaţiei. Se poate pune în discuţie o singură operă din cele recomandate, sau mai multe, legate între ele prin problematică sau anumite trăsături compoziţionale. Discuţiile se structurează pe probleme distincte; urmărind tema, subiectul, personajele reprezentative, aspectele caracteristice ale expresivităţii, în cazul abordării unei singure opere. Elevii sînt solicitaţi să-şi spună opiniile, să şi le susţină cu exemple, extrase, impresii din caietele de lecturi particulare.

Cînd în lecţia de control a lecturii particulare se abordează mai multe opere, cum ar fi, de exemplu, romanele lui M.Sadoveanu care înfăţişează viaţa tîrgurilor de

reaspinoasei munci legată de lectura particulară a elevilor. Tabelele, graficele, caietele de rezumate pot fi prezente pe pereţii claselor, sau în serviete, dar absente în realitate, din preocupările capitale ale elevilor, dacă toate aceste forme nu sînt asociate obişnuinţei de a zăbovi în intimitatea cărţilor. Exigenţele formale creează climatul propriu copiatului (de rezumate, analize, în caietul obligator), superficialităţii şi nesinceritătii. De aceea, formele de evidenţă reprezintă doar un aspect al activităţii privind lectura particulară a elevilor, care trebuie subordonat controlului de fond.

d.- Controlul lecturii

Este aspectul cel mai important al muncii privind lectura particulară a elevilor. Pentru a-i imprima seriozitatea cuvenită, controlul trebuie să aibă caracter sistematic. Abordarea lui sporadică se dovedeşte inoperantă pe linie formativă.

Controlul lecturii în afara clasei se face, periodic, în ore speciale prevăzute de programa şcolară (de obicei, cîte una pe lună) şi permanent, cu orice prilej, prin sondajul continuu.

1.- Lecţia specială

Lecţia specială de control a lecturii particulare se bazează pe metoda conversaţiei. Se poate pune în discuţie o singură operă din cele recomandate, sau mai multe, legate între ele prin problematică sau anumite trăsături compoziţionale. Discuţiile se structurează pe probleme distincte; urmărind tema, subiectul, personajele reprezentative, aspectele caracteristice ale expresivităţii, în cazul abordării unei singure opere. Elevii sînt solicitaţi să-şi spună opiniile, să şi le susţină cu exemple, extrase, impresii din caietele de lecturi particulare.

Cînd în lecţia de control a lecturii particulare se abordează mai multe opere, cum ar fi, de exemplu, romanele lui M.Sadoveanu care înfăţişează viaţa tîrgurilor de

provincie, problemele puse în discuţie se pot grupa în felul următor:

- observaţii de referinţă:
  - Asociaţii cu alţi scriitori(din literatura română şi universală), avînd în vedere tematica;
  - Raportarea la gen şi specie;
  - Modalităţi de realizare, comparativ cu alte opere similare ca factură etc.
- Aspecte specifice:
  - Personaje;
  - Particularităţi compoziţionale (de la operă la operă);
  - Aprecieri asupra tehnicii stilistice etc.

Si în acest caz, toate observaţiile, afirmaţiile trebuie susţinute de către elevi cu exemple, citate din caietele lor de lecturi. Discuţiile trebuie astfel organizate încît să dea posibilitatea participării unui cît mai mare număr de elevi.

2.- Sondajul permanent

Lecturile elevilor trebuie activizate, mai bine spus, valorificate. Lecţiile speciale de control a lecturii, prin frecvenţa lor mai rară, nu constituie prilejuri suficiente, pe această linie. Apoi, în asemenea lecţii, oricît de bogate ar fi ca participare, rămîne în situaţia de ascultători, de observatori, o parte bună din elevii clasei. Din această cauză, eficienţa lor este limitată. De aceea, se recomandă ca fiecare lectie sau activitate scolară să constituie tot atîtea prilejuri pentru efectuarea de sondaje în lecturile particulare ale elevilor, pentru a-i solicita la comparaţii, la asocieri şi disocieri de fapte, evenimente, idei, personaje, procedee artistice etc. Numai procedînd astfel se pot pune în circulaţie roadele lecturilor particulare, cunoştinţele şi impresiile dobîndite prin lectură şi numai prin activizarea continuă a acestor cunoştinţe şi impresii, lecturile în afara clasei pot contribui, în mod real, deci

provincie, problemele puse în discuţie se pot grupa în felul următor:

- observaţii de referinţă:
  - Asociaţii cu alţi scriitori(din literatura română şi universală), avînd în vedere tematica;
  - Raportarea la gen şi specie;
  - Modalităţi de realizare, comparativ cu alte opere similare ca factură etc.
- Aspecte specifice:
  - Personaje;
  - Particularităţi compoziţionale (de la operă la operă);
  - Aprecieri asupra tehnicii stilistice etc.

Si în acest caz, toate observaţiile, afirmaţiile trebuie susţinute de către elevi cu exemple, citate din caietele lor de lecturi. Discuţiile trebuie astfel organizate încît să dea posibilitatea participării unui cît mai mare număr de elevi.

2.- Sondajul permanent

Lecturile elevilor trebuie activizate, mai bine spus, valorificate. Lecţiile speciale de control a lecturii, prin frecvenţa lor mai rară, nu constituie prilejuri suficiente, pe această linie. Apoi, în asemenea lecţii, oricît de bogate ar fi ca participare, rămîne în situaţia de ascultători, de observatori, o parte bună din elevii clasei. Din această cauză, eficienţa lor este limitată. De aceea, se recomandă ca fiecare lecţie sau activitate şcolară să constituie tot atîtea prilejuri pentru efectuarea de sondaje în lecturile particulare ale elevilor, pentru a-i solicita la comparaţii, la asocieri şi disocieri de fapte, evenimente, idei, personaje, procedee artistice etc. Numai procedînd astfel se pot pune în circulaţie roadele lecturilor particulare, cunoştinţele şi impresiile dobîndite prin lectură şi numai prin activizarea continuă a acestor cunoştinţe şi impresii, lecturile în afara clasei pot contribui, în mod real, deci

eficient, la îmbogăţirea orizontului spiritual al elevilor, la dezvoltarea înclinaţiilor, a aptitudinilor lor creatoare.

Sondajul în lectura particulară trebuie să constituie o cerinţă obligatoriu manifestată, în cadrul verificării cunoştinţelor elevilor, în fiecare lecţie. Prilej oferă oricare temă de literatură ce se tratează în lecţiile din şcoala de cultură generală. Felul în care fiecare elev face faţă acestui sondaj trebuie să constituie, la rîndu-i, unul din criteriile importante de notare.

II.- Cercurile literar-artistice

Alcătuiesc o altă formă de studiu a literaturii în afara lecţiilor. Cercurile literar-artistice au o valoare instructiv-educativă deosebită.

1.- Importanţă

Cercurile literar-artistice contribuie la descoperirea şi stimularea talentelor şi aptitudinilor elevilor, cultivă interesul şi pasiunea pentru literatură şi artă, pentru anumite activităţi cu caracter aplicativ, educă elevii pentru utilizarea inteligentă a timpului liber, îi iniţiază în sarcini de muncă şi responsabilităţi, dezvoltă imaginaţia creatoare şi sensibilitatea artistică, iniţiativa şi independenţa în acţiune, satisfac nevoia de activitate şi tendinţa de autoafirmare, stabilesc, ca de altfel toate tipurile de cerc, relaţii mai apropiate între profesor şi elev.

2.- Deosebirile dintre cerc şi lecţie

Intrucît în practica şcolară, se atribuie, uneori, cercurilor sarcini incompatibile cu menirea lor, precizăm, în cele ce urmează, cîteva idei, cu scopul stabilirii deosebirilor dintre cerc şi lecţie.

Cercul se deosebeşte de lecţie atît prin conţinut, cît şi prin formă[2].

O caracteristică a cercurilor este aceea că urmăresc relevarea şi stimularea dezvoltării înclinaţiilor, în-

2) Apud A.Dancsuly, Cercurile de elevi-mijloc eficace de formare multilaterală a pionierilor şi şcolarilor, în "Rev. pedag.", nr.9/1967, p.97.

eficient, la îmbogăţirea orizontului spiritual al elevilor, la dezvoltarea înclinaţiilor, a aptitudinilor lor creatoare.

Sondajul în lectura particulară trebuie să constituie o cerinţă obligatoriu manifestată, în cadrul verificării cunoştinţelor elevilor, în fiecare lecţie. Prilej oferă oricare temă de literatură ce se tratează în lecţiile din şcoala de cultură generală. Felul în care fiecare elev face faţă acestui sondaj trebuie să constituie, la rîndu-i, unul din criteriile importante de notare.

II.- Cercurile literar-artistice

Alcătuiesc o altă formă de studiu a literaturii în afara lecţiilor. Cercurile literar-artistice au o valoare instructiv-educativă deosebită.

1.- Importanţă

Cercurile literar-artistice contribuie la descoperirea şi stimularea talentelor şi aptitudinilor elevilor, cultivă interesul şi pasiunea pentru literatură şi artă, pentru anumite activităţi cu caracter aplicativ, educă elevii pentru utilizarea inteligentă a timpului liber, îi iniţiază în sarcini de muncă şi responsabilităţi, dezvoltă imaginaţia creatoare şi sensibilitatea artistică, iniţiativa şi independenţa în acţiune, satisfac nevoia de activitate şi tendinţa de autoafirmare, stabilesc, ca de altfel toate tipurile de cerc, relaţii mai apropiate între profesor şi elev.

2.- Deosebirile dintre cerc şi lecţie

Intrucît în practica şcolară, se atribuie, uneori, cercurilor sarcini incompatibile cu menirea lor, precizăm, în cele ce urmează, cîteva idei, cu scopul stabilirii deosebirilor dintre cerc şi lecţie.

Cercul se deosebeşte de lecţie atît prin conţinut, cît şi prin formă[2].

O caracteristică a cercurilor este aceea că urmăresc relevarea şi stimularea dezvoltării înclinaţiilor, [illegible]

2) Apud A.Dancsuly, Cercurile de elevi-mijloc eficient de formare multilaterală a pionierilor şi şcolarilor, în Rev. pedag., nr.9/1967, p.97.

tereselor şi aptitudinilor elevilor. Lecţia, după cum se ştie, limitează procesul de diferenţiere şi individualizare a învăţământului faţă de particularităţile psihice ale elevilor.

O altă caracteristică importantă a cercurilor este că oferă posibilităţi pentru manifestarea iniţiativei şi creativităţii elevilor. Datorită faptului că în lecţii activitatea are un caracter frontal de masă şi uniform, acestea nu pot crea condiţii satisfăcătoare pentru manifestarea iniţiativei şi creativităţii.

Apoi, conţinutul activităţii în cerc este, în mare măsură, determinat de preferinţele, opţiunile elevilor. Conţinutul lecţiilor este stabilit prin programa de învăţământ, avînd un caracter obligatoriu.

In fine, formele abordate de activitatea în cerc sînt de o mare varietate, ceea ce nu e cazul cu lecţiile, care se supun, din reale necesităţi didactice, unei tipologii formale.

Este locul să spunem, aici, că unele eşecuri înregistrate, sporadic, în activitatea cercurilor, se explică prin nerespectarea specificităţii lor: se transformă cercul în ore de predare, sau în ore de meditaţie, elevii sînt înscrişi din oficiu etc.

3.- Condiţiile eficienţei cercurilor

Pentru ca cercurile literar-artistice să răspundă sarcinilor ce le revin, trebuie respectate anumite condiţii. Acestea se referă la profesorul conducător de cerc, la elevii care fac parte din cerc şi la organizarea cercului[3].

a.- Profesorul conducător de cerc trebuie să dovedească o bună pregătire de specialitate, cunoaşterea elevilor (a intereselor lor, tendinţelor, perspectivelor de dezvoltare), capacitate organizatorică (inventivitate), talent, aptitudini creatoare şi tact pedagogic.

3) R.Dăscălescu, Valenţele educative ale act. în cercuri, Rev. de pedag. nr.7/1968, p.72.

practică se folosesc:

1.- Tabelele sinoptice

Cuprind, de obicei, dezvoltarea literaturii într-un anumit interval de timp. Se pot alcătui tabele sinoptice pe teme ca: dezvoltarea curentelor literare în literatura română (clasicism, romantism, realism, simbolism, semnătorism, poporanism, avangardism - se poate realiza un tabel general, cuprinzînd toate curentele sau tabele separate, pentru fiecare curent în parte -; Dezvoltarea nuvelei, a romanului, a comediei, a dramei, a pastelului; Viaţa şi activitatea creatoare a unui scriitor ş.a. Rubricile tabelului variază de la o temă la alta. In cadrul unui tabel sinoptic, rubricile cuprind date importante, evenimente social-politice legate, într-un fel sau altul, de fenomenul literar urmărit, trăsături caracteristice, scriitori şi opere reprezentative.

2.- Hărţile literare

Cuprind peregrinările unui scriitor, în timpul vieţii sale. Se pot realiza hărţi literare care să reprezinte locurile prin care a trecut M.Eminescu, G.Coşbuc, M.Sadoveanu ş.a. Se pot, de asemenea alcătui hărţi care să însemneze deplasările unui personaj literar, de exemplu, drumul parcurs de Ionuţ (din Fraţii Jderi), de Vitoria Lipan (din Baltagul) etc.*)

3.- Schemele recapitulative

Au ca obiect atît cunoştinţele de teorie a literaturii, cît şi cunoştinţe de istorie literară. Se alcătuiesc scheme recapitulative după studiul fiecărui gen literar (în predarea teoriei literaturii), după încheierea studiului creaţiei literare a unui scriitor cu activitate multilaterală (de ex. Odobescu, Haşdeu, Călinescu etc.,) sau care a îmbrăţişat o problematică variată, în diverse specii literare (V.Alecsandri, Camil Petrescu, L.Blaga, T.Arghezi ş.a.).

Iată o schemă recapitulativă cu tema genul liric:

x) Vezi D.D.Soitu, Elemente de "geografie literară" folosite în predarea literaturii, în Orizonturi, Galaţi, 1971, pp. 133-138.

Genul liric
- I. Lirica populară
  - Doine şi cîntece
  - Strigături
  - Cîntece satirice
  - Bocete
- II. Lirica cultă
  - a. Lirica cetăţenească
    - Oda: Lui Eminescu; Vlahuţă
    - Imnul: Către bucurie: Schiller
    - Pamfletul: Baroane: Arghezi
    - Epigrama: Imitatorii: Eminescu
    - Satira: Bastilia: Voltaire
  - b. Lirica intimă
    - Elegia: Melancolie: Eminescu
    - Cîntecul: Cîntec: P. Verlaine
    - Romanţa: Numai una: G. Coşbuc
    - Meditaţia: Glossa: Eminescu
  - c. Lirica peisajistă
    - Pastelul: Zburătorul: I.H. Rădulescu
    - Idila: Rodica, V. Alecsandri

4.- Reprezentarea grafică

Se utilizează pentru a înlesni înţelegerea unor noţiuni de teorie literară: momentele principale ale subiectului, structura ritmului (bisilabic: trohaic, iambic; trisilabic: dactilic, amfibrah şi anapest), vers-cezură, rimă(împerecheată, încrucişată, îmbrăţişată).

De exemplu:

RITM TRISILABIC (piciorul metric e format din trei silabe)

1. DACTILIC: / - - Scumpă Moldovă!ţară de jale
   / - - | / - | / - - | / -
2. AMFIBRAH: - / - Sălbatecul vodă e-n zale şi fier
   - / - | - / - | - / - | - /
3. ANAPEST : - - / Din izbînzi în izbînzi mergi
   - - / | - - / | - - / |
   popor luptător
   - - /

Alegerea materialului didactic despre care am vorbit pînă acum constituie un moment important al activităţii de pregătire a profesorului pentru fiecare lecţie în parte. Nu poate fi concepută

- serata costumată (manifestare, de asemenea complexă, în cadrul ei întîlnindu-se diverse activităţi: recitarea, ghicitoarea, dansul, cîntecul şi proba specifică: recunoaşterea personajelor după costumaţie);

- recenzia (prezentarea critică a unei cărţi);

- audiţia unor emisiuni de radio sau audio-vizionarea unor emisiuni de televiziune cu implicaţii estetice (Emisiunile pot fi audiate în direct, sau după înregistrări);

- vizionarea de diafilme, filme didactice şi artistice[4];

- vizionarea pieselor de teatru, a muzeelor şi expoziţiilor;

- procesul literar.

Dintre activităţile enumerate, mai rar întîlnit în practică este procesul literar. El este mult mai dificil de pregătit, pentru că, în primul rînd, trebuie realizat un scenariu, ceea ce presupune o anumită îndemînare creatoare din partea conducătorului de cerc, sau a membrilor lui. Procesul literar se dovedeşte, însă, a fi de o mare atractivitate şi, prin aceasta, de o mare eficienţă instructiv-educativă. Materialul de bază pentru pregătirea de procese literare îl constituie operele care se studiază în şcoală sau opere din lista de lecturi particulare. Un proces literar are, în general următoarea structură:

- Audierea petiţionarului.
- Audierea acuzării.
- Audierea martorilor apărării şi ai acuzării.
- Cuvîntul apărării.
- Deliberarea şi pronunţarea sentinţei.

Prezentăm, într-o formă concisă, scenariul unui proces literar de reabilitare a greierului din fabula "Greierul şi furnica" de Jean de La Fontaine[5], care poate fi pregătit cu elevii claselor a V-a, a VI-a.

4) Vezi I.Drăgostoiu, Integrarea mijloacelor tehnice audio-vizuale în cercurile literare ale elevilor, Rev.de pedagogie, 5/1970, p.35-41.

5) Apud Veronica Mihăilescu, Valenţele formative ale unor activităţi de studiere a literaturii în afara clasei, lucrare de gr.I, în Biblioteca I.C.P.P.D., Iaşi.

Cerere de reabilitare:
Domnule Preşedinte,

Subsemnatul, Gryllus Campestris, poreclit Greier, domiciliat în Franţa, Champague, liber profesionist, vă rog să procedaţi la reabilitarea morală a strămoşului meu Gryllus Campestris, a subsemnatului, precum şi a tuturor rudelor mele apropiate, numite Gryllus Domesticus, asupra cărora numitul Jean de la Fontaine, domiciliat în Chateau Thierry (Franţa), a aruncat un val de calomnii, răspîndite în lumea întreagă, timp de 300 de ani, ceea ce a făcut să fim condamnaţi pentru cerşetorie şi vagabondaj.

Am fi putut face şi noi acelaşi lucru împotriva calomniatorului nostru, dar am considerat calomnia drept una din cele mai josnice fapte omeneşti. De altfel, ceea ce noi, făptuxi modeste şi fără cultură n-am făcut, au făcut-o "prietenii" şi contemporanii domnului de la Fontaine. Am cunoscut, dar n-am răspîndit aprecierea abatelui D'Olivet: "După fizionomie, nu i-ai fi ghicit niciodată talentul. Un surîs de prostănac, un aer greoi, privirea mai totdeauna stinsă, nici o ţinută. Rareori începea o conversaţie şi, de obicei, era atît de distrat, încît habar n-avea de ce vorbeau ceilalţi".

De asemenea, La Bruyère, vestit prin tendinţa de a scruta caracterele, îl prezintă ca: "un om grosolan, greoi, stupid: nu ştie să vorbească, nici să povestească ce a văzut".

Este interesant de arătat că de numele lui La Fontaine calomniile nu s-au prins. Au fost destui care să-i recunoască vioiciunea sub placiditate, duhul scînteitor sub vorbirea molcomă, sinceritatea şi generozitatea.

Unii susţin chiar că din generozitate s-a aplecat şi asupra noastră, privindu-ne cu compătimire.

Mai profundă compătimire am simţit din partea poeţilor români Arghezi şi Topîrceanu, care au reluat poves - tea noastră.

Vă rugăm să acceptaţi ca martor în susţinerea intereselor noastre pe naturalistul J.H.Fabre, care ne cunoaşte cu adevărat. Martorul, supranumit de V.Hugo "Homer al insectelor", este un remarcabil cunoscător al vieţii noastre, fondatorul psihologiei insectelor. Despre el s-a spus cu dreptate că "gîndeşte ca un filozof, vede ca un artist, exprimă ca un poet".

Depunem la dosar, ca probe ale necunoaşterii adevăratei noastre firi, din care provin calomnia şi prejudiciul moral ce ni se aduce, poeziile:

1.- Greierele şi furnica de La Fontaine (trad.de A.Mita);

2.- Greierele şi furnica în tălmăcirea lui T.Arghezi;

3.- Balada unui greier mic de G.Topîrceanu.

Cu respect,

Gryllus Campestris

- Grefierii - elevi care au pregătit recitarea poeziei - sînt invitaţi să le prezinte, în instanţă, ca probe de calomniere şi prejudiciu moral.

- Depoziţia martorului.

Numele şi prenumele: Fabre Jean Henri, născut în anul 1823; naţionalitate franceză; profesia - entomolog.

La Fontaine, care ne încîntă în cele mai multe din fabulele sale printr-o rară fineţe de observaţie, a fost rău inspirat cînd a creat fabula "Greierele şi furnica". El cunoaşte bine cele mai multe dintre animale: vulpea, lupul, pisica, ţapul, corbul, şobolanul şi atîtea altele, cărora le zugrăveşte faptele şi gesturile cu o uimitoare precizie. Cred însă ca La Fontaine n-a văzut niciodată pe Gryllus Campestris, nu l-a auzit. Pentru dînsul celebrul cîntăreţ este, cu siguranţă, un fel de lăcustă. El confundă pe Gryllus cu Cicada, o insectă care de asemenea cîntă, cunoscută şi sub numele de cireşar, impropriu numită Greier, de către fabulist.

Intre Cicadă şi Furnică - aşa cum arată şi La Fontaine - există într-adevăr unele relaţii; dar acestea sînt inverse decît cele arătate în fabulă. Dacă furnica, insectă care aleargă întotdeauna în căutare de pradă, o întîlneşte pe cîntăreaţă în agonie, se repede asupra ei, o rupe bucăţi şi o cară la furnicar. Acest pirat cumplit o ronţăie pe muribundă, care a ajutat-o în zilele înăbuşitoare să-şi potolească setea, căci vara, Cicada sfredeleşte cu botişorul ei lăstarele pline de sevă, după care îşi introduce trompa sugătoare. De multe ori însă adăpatul nu-i tihneşte pentru că mulţi însetaţi îi dau tîrcoale. Printre aceştia se află mai ales furnica. Pe măsură ce-şi potoleşte setea, furnica devine agresivă: o muşcă pe binefăcătoare de vîrful lăbuţelor şi o trage de aripi, se urcă în spinarea ei şi-i zgîndăreşte antena.

Furnica şi-a atras administraţia oamenilor mai ales prin organizarea originală a vieţii în grup.

Dintre insecte, furnicile sînt cei mai îndrăzneţi hoţi şi de o obrăznicie şi lăcomie aproape de neîntrecut. Ele pătrund pretutindeni în casele oamenilor, iar atunci cînd au ocazia, atacă în mod violent chiar pe om.

De acea, nu sîntem de acord cu reputaţia pe care La Fontaine i-a creat-o furnicii, reputaţie care a dăinuit şi va mai dăinui mulţi ani. Trebuie să arătăm adevărul despre relaţiile dintre cele două insecte: furnica - miloagă şi lipsită de delicateţe, care nu se dă înapoi de la pradă, avînd chiar şi apucături canibalice; Cicada - meşteşugar priceput care împarte bucuros cu cel ce suferă. (Materialul informativ din depoziţia martorului s-a luat din articolul Reabilitarea cîntăreţului din fabula "Greierul şi furnica semnat N.V., în Magazin, nr.209,7 oct.1961).

- Pronunţarea sentinţei.

Instanţa

Avînd în vedere cererea de reabilitare introdusă de Gryllus Campestris, domiciliat în Champague, Franţa, în urma probelor efectuate în cauză şi a dezbaterilor ce au avut loc, constată:

- Sînt îndeplinite condiţiile prevăzute de art. 137 din Codul penal, necesare pentru a se putea admite cererea de reabilitare.

- Petiţionarul şi rudele sale apropiate nu au mai suferit vreo nouă condamnare în decurs de 3oo de ani.

- Işi cîştigă existenţa prin muncă onestă ca prim solist al orchestrei "Syrius", dînd dovadă de hărnicie, modestie şi avînd o ţinută morală ireproşabilă.

Faţă de cele arătate, acuzaţiile aduse de numitul J.de La Fontaine apar în prezent ca defăimări.

In urma examinării actelor şi probelor din dosar, acţiunea apare ca fondată, urmînd a fi admisă ca atare.

Pentru aceste motive

In numele legii

H O T A R A S T E

Admiterea cererii de reabilitare introdusă conform art.494 şi următoarele din Codul de procedură penală de Gryllus Campestris, liber profesionist, domiciliat în Champagne, Franţa şi, în consecinţă:

potrivit art.133 din Codul penal, încetează decăderile, interdicţiile şi incapacităţile care rezultă din condamnarea pentru vagabondaj şi cerşetorie, fapt prevăzut şi pedepsit de art.237 şi 326 Cod penal, în urma acuzaţiilor aduse în fabulele sale de J.de La Fointaine şi alţii.

Dată şi citată în şedinţă publică, azi 4 aprilie 1971.

Preşedinte Grefier

Tematica cercului de literatură se stabileşte prin consultarea membrilor, pentru a fi în concordanţă cu preferinţele lor. Ea trebuie să fie, însă, şi în concordanţă cu programele şcolare, în funcţie de clasă. Problemele ce se dezbat în cerc nu sînt identice cu cele din manuale, ele vin să întregească cunoştinţele în legătură cu o operă, un scriitor, un curent literar, sau o epocă.

Dăm cîteva teme pentru anii I-IV.

Anul I.

- Probleme de tehnică a versificaţiei: vers clasic vers liber.

- Tragedia în diferite epoci (tragedia greacă, neo-

clasică franceză, shakespeariană, modernă).

Anul II.

- Dacia literară şi dezvoltarea literaturii române moderne.
- Comicul caragialean.

Anul III

- Romantism şi realism în creaţia sadoveniană.
- Tradiţie şi inovaţie în proza românească interbelică.

Anul IV

- Lucian Blaga, poet naţional.
- Diversitate stilistică în proza contemporană.

Cerinţa importantă în ceea ce priveşte metodica activităţii în cercul literar este ca elevii să desfăşoare o muncă independentă, să fie lăsaţi să-şi manifeste iniţiativa şi creativitatea. Iniţiativa, independenţa, creativitatea elevilor se stimulează antrenîndu-i în organizarea cercului, în definitivarea tematicii, în pregătirea diverselor activităţi, în desfăşurarea şedinţelor. Elevii trebuie să se conducă singuri. De aceea, cercul trebuie să aibă un comitet de conducere, cu un secretar şi cîţiva membri care se ocupă cu toate problemele cercului. Profesorul este coordonatorul din umbră.

Dăm o schiţă de desfăşurare a unei şedinţe de cerc literar, la anul IV:

- Secretarul cercului deschide şedinţa, anunţă conţinutul şi ordinea de zi.
- Tema discuţiilor: Lucian Blaga, poet naţional.
- Se prezintă referatele:
  - Poezia lui Blaga şi folclorul
  - Istoria poporului nostru şi creaţia lui Blaga.
  - Specificitatea naţională a expresivităţii poeziei lui Blaga.

- Discuţii, completări, precizări pe marginea referatelor şi a temei.

- Secretarul trage concluzii şi anunţă tema şedinţei următoare.

- Cuvîntul profesorului, care se referă la conţinutul referatelor şi al discuţiilor şi formulează concluziile.

Activitatea în cercul de literatură trebuie să aibă, pe cît posibil un caracter de cercetare. Unul din tipurile de cerc literar poate căpăta mai uşor un asemenea caracter: cercul tinerilor folcloriști. In cadrul acestui cerc, activitatea se poate organiza în aşa fel încît elevii să participe nemijlocit la culegerea, clasificarea şi interpretarea materialului folcloric.

Importanţa instructiv-educativă a cercului de folclor este evidentă. El apropie studiul literaturii de fenomenul literar viu, de viaţa poporului, contribuie la educarea patriotismului, prin cunoaşterea permanenţelor culturii naţionale, trezeşte interesul pentru cercetarea ştiinţifică.

Cercul tinerilor folcloriști se poate organiza în orice şcoală, mai ales din mediul sătesc. Tematica lui poate îmbrăţişa probleme teoretice (accesibile) privind folclorul, probleme de istorie a folcloristicii, metoda de culegere, aportul scriitorilor la culegerea şi cercetarea folclorului, influenţa folclorului asupra creaţiei culte, întocmirea unor culegeri de folclor (în funcţie de specificul folcloric al zonei în care se află şcoala). Formele de activitate sînt discuţiile colective pe baza unor materiale folclorice, prezentări, dări de seamă, spectacole folclorice, ieşirea pe teren cu scop de cercetare (culegere).

b.- Cercul de creaţie (cenaclul)[6]

Scopul cercului de creaţie literară este descoperirea şi stimularea talentului literar la elevi. El tinde să creeze condiţii pentru consolidarea aptitudinilor. Majoritatea scriitorilor de frunte şi-a făcut ucenicia literară

6) Vezi şi T.Opriş, Metodologia cenaclului literar al elevilor, Rev.de ped., 5/1969,p.75-81 şi 6/1969,p.85-89.

în şcoală, primele lor manifestări creatoare datînd din această perioadă.

In unele şcoli, datorită condiţiilor specifice, cercul de creaţie fuzionează cu cercul de literatură. Sferele activităţii lor sînt, însă, deosebite. Cercul de literatură, cum s-a văzut, urmăreşte aprofundarea unor probleme de literatură, grupînd elevii cu dragoste faţă de literatură. Cercul de creaţie adună elevi cu aptitudini de creaţie literară şi urmăreşte dezvoltarea interesului pentru studiul artei scriitorilor şi înflorirea talentelor.

Pentru elevii şcolilor generale se pot organiza cercuri de creaţie la nivel comunal, al sectoarelor, oraşelor. Asemenea cercuri sînt cenaclurile pioniereşti selective.

In licee, organizarea de cercuri de creaţie este absolut necesară. Elevii liceelor pot participa şi la cenaclurile orăşeneşti, patronate de comitetele U.T.C. şi de inspectoratele şcolare.

Condiţiile oferite astăzi şcolii permit ca elevii talentaţi să se poată confrunta la nivel naţional prin tabere de vară ale membrilor cercurilor de creaţie literară din licee, prin participarea la telecenaclul Albatrosul şi la cenaclul radiofonic al tineretului, prin colaborarea la presa de tineret şi diversele antologii.

Conducătorul cercului de creaţie trebuie să dovedească o serie de calităţi: entuziasm, controlat, însă, de spirit critic sigur; informare la zi, în domeniile beletristic şi estetic; aptitudini de creaţie sau de critică literară; plasticitate afectivă şi intelectivă, care să permită înţelegerea (pentru îndrumare) a fiecărui univers artistic.

Depistarea şi selectarea talentelor se face prin diverse forme: observaţie, sondaje în opinia piblică a şcolii, clasei. Selectarea impune prezentarea producţiilor solicitanţilor. După selecţia iniţială (pe baza analizei pro-

ducţiilor proprii), urmează selecţia dinamicii creaţiei individuale, care se face pe parcurs. Se recomandă ca numărul membrilor cercului de creaţie să nu fie prea mare, pentru a se crea condiţii optime de îndrumare a fiecăruia dintre ei.

Cercul de creaţie se foloseşte de diverse forme de activitate. Forma de bază este <u>şedinţa de lucru</u>.

Şedinţa de lucru se pregăteşte anterior prin:
- Stabilirea elevilor programaţi a citi;
- multiplicarea materialelor care se vor prezenta;
- punerea materialelor la dispoziţia membrilor.

Se obişnuieşte ca într-o şedinţă de cenaclu să nu citească decît doi elevi, cîte două-patru poezii, sau două schiţe, o nuvelă.

Dăm[7] structura unei şedinţe de cenaclu, pentru elevii de liceu:

<u>Desfăşurarea şedinţei</u>:
- <u>Moment cultural</u> (20'), pentru orientarea ideo - logică a elevilor, lărgirea orizontului lor intelectual, pentru fundamentarea teoretică a creaţiei). Se realizează prin:
  - <u>recenzii</u> ale cărţilor de mare răsunet;
  - <u>tur de orizont</u> al librăriilor;
  - prezentarea evoluţiei unei specii;
  - <u>dezbateri</u> pe marginea unor noţiuni de teorie lit.
  - <u>exemplificarea</u> unor modalităţi artistice etc.
- <u>Prima lectură</u>(10')
- <u>Discuţii şi concluzii</u> (30')
- <u>Pauză</u> (10')
- <u>A doua lectură</u> (10')
- <u>Discuţii şi concluzii</u> (30')
- <u>Comunicări şi diverse</u> (10')

In timpul desfăşurării şedinţei, ca şi în cazul cercului de literatură, profesorul are rolul de a conduce din umbră, intervenind atunci cînd se simte nevoia, se i-

7) Apud. T.Opriş, art.cit.

vesc probleme controversate, la concluzii, cînd secretarul cercului n-a spus ceea ce este esenţial.

Indrumarea concretă a talentelor se face de către profesor, prin discuţii individuale şi prin concluziile care se trag după încheierea discuţiilor critice din cadrul şedinţelor de cerc. In sarcina profesorul stă şi îndrumarea spiritului critic, care se realizează prin aceleaşi forme ca şi îndrumarea creaţiei.

Cercul de creaţie poate aduce o contribuţie substanţială la dezvoltarea activităţii cultural-artistice din şcoală, prin emisiuni la staţia de radioamplificare, colaborarea la gazeta de perete şi la revista şcolii, sprijinirea programelor artistice ale serbărilor şcolare, concursuri de creaţie.

Cercul de creaţie abordează şi alte forme de activitate, care îi asigură prezenţa în afara şcolii, pe plan naţional. Asemenea forme sînt vizitele de documentare, vizitarea obiectivelor cu caracter literar (muzee literare, expoziţii, case memoriale), excursii cu itinerar literar, schimburile de experienţă cu alte cenacluri, corespondenţă literară cu elevi scriitori din alte localităţi, participarea la taberele centrale ale elevilor literaţi, colaborarea la antologiile locale sau centrale, colaborarea la emisiunile radio, colaborarea la presa locală şi centrală, sau tipărirea unor plachete la edituri.

c.- Cercul dramatic

Scopul activităţilor organizate în cadrul cercului dramatic este descoperirea elementelor talentate în arta interpretării scenice, crearea condiţiilor favorabile dezvoltării aptitudinilor dramatice, formarea unor priceperi elementare de punere în scenă a unui spectacol, îmbogăţirea cunoştinţelor de literatură, implicit, lărgirea orizontului de cultură generală.

Elevii sînt deosebit de receptivi faţă de arta dramatică. Explicaţia se află în unele particularităţi specifi-

ce vîrstei: imaginaţie bogată, entuziasm nestăvilit, predilecţia pentru reproducerea şi interpretarea aspectelor vieţii. Adolescentul, mai ales, simte, presant, nevoia de a ieşi din anominat, de a-şi afirma personalitatea. Devine conştient de atributele fizice, psihice, se autodescoperă şi, în acelaşi timp, vrea să fie descoperit. De aceea, scena, cu virtuţile sale propagandistice, exercită o adevărată tentaţie, reprezintă un miraj cu mare forţă de atracţie. Scoala trebuie să vină în întîmpinarea acestei sete de afirmare a şcolarilor, să le-o canalizeze, atunci cînd ea se întîlneşte şi cu talentul, în folosul instrucţiei şi educaţiei.

Cercul dramatic trebuie să fie deschis tuturor elevilor care cred că au virtuţi scenice, rămînînd ca activitatea de interpretare în rolurile distribuite să opereze selecţia definitivă. Prin urmare, definitivarea distribuţiei unui spectacol este rezultanta unui concurs, care are loc în cadrul activităţilor pregătitoare privind montarea unui spectacol, cînd, prin comparaţie, se stabilesc interpreţii cei mai potriviţi.

Alegerea repertoriului este o operaţie dificilă. El trebuie să vină în întîmpinarea preferinţelor elevilor, să aibă şi un pronunţat caracter educativ. O cerinţă importantă în alegerea repertoriului o constituie respectarea particularităţilor de vîrstă.

In cadrul cercului dramatic se pot pregăti, cu elevii de diferite clase, recitaluri de poezie, în alcătuirea lor trebuind să se ţină seama de ideea reprezentării diferitelor teme şi specii, pentru asigurarea varietăţii, sub aspectul conţinutului şi al modalităţilor artistice. In ceea ce priveşte interpretarea, se vor elimina unele exagerări întîlnite, de obicei, în recitările şcolarilor, cum sînt infantilismul întîrziat şi cabotinajul precoce. Se pot apoi, monta episoade din unele poezii şi povestiri. Sînt destule opere care se pretează la aceasta: Moş Ion Roată şi Unirea, Amintiri, Povestea lui Harap Alb de I.Creangă;

Vizită, Domnul Goe, Un pedagog de şcoală nouă de I.L.Caragiale; Bunicul de B.St.Delavrancea; Luceafărul, Scrisoarea a III-a, Impărat şi proletar de M.Eminescu etc.

Cercul dramatic poate trece, după ce membrii săi au căpătat o anumită experienţă, la punerea în scenă a unor piese de teatru. Cu elevii claselor V-VIII se pot înscena feeria Sînziana şi Pepelea de V.Alecsandri, poemul dramatic Insir'te mărgărite! de V.Eftimiu şi alte piese din culegerile Pentru serbările pionieresti. Cu elevii claselor mai mari, la liceu, se pot monta piese ca: Piatra din casă, Chiriţa în provincie, Despot Vodă de V.Alecsandri; Răzvan şi Vidra de Haşdeu; Conu Leonida faţă cu reacţiunea de I.L. Caragiale; Jocul de-a vacanţa de M.Sebastian; M.Eminescu de M.Stefănescu; Muscata din fereastră de V.I.Popa; Poveste studenţească de M.Sorbul; Nota zero la purtare de Virgil Stoenescu şi Octavian Sava ş.a.

Un alt gen de spectacol care se poate pregăti în cadrul cercului dramatic este montajul literar. Un asemenea spectacol constă în punerea în scenă a unor opere diferite, unite însă prin identitatea temei. Legătura dintre poeziile care intră în componenţa montajului se realizează printr-un fir conducător, creat de profesor, de elevi, cau desprins tot din opere literare. Montajul literar se deosebeşte de recital, prin asocierea elementelor de decor, a efectelor sonore şi de lumină.

Probleme deosebite ridică pregătirea unui spectacol. Prezentăm etapele importante ale elaborării unui spectacol dramatic.

A.- Etapa pregătitoare

Se mai numeşte şi faza repetiţiilor la masă. In această fază, se studiază, la masă, textul. Studiul textului se realizează prin lectura expresivă, efectuată de profesorul conducător de cerc sau de instructorul artistic (care vor respecta punctuaţia, pauzele logice şi gramaticale,accentele logice şi psihologice); analiza literară, în cadrul căreia se reproduce conţinutul, se caracterizează pe larg

şi subtil personajele; exerciţii de lectură pe roluri, cînd elevii aspiranţi la un rol sînt lăsaţi să-şi aleagă rolul dorit şi să-i citească partitura, sînt corectaţi de in - structor, puşi să se autocorecteze, pentru a li se constata plasticitatea interpretativă. Apoi, urmează o altă va - riantă de lectură pe roluri, cînd rolurile sînt inversate, după cum crede regizorul. Spre sfîrşitul etapei pregătitoare se distribuie rolurile.

B.- Punerea în scenă

Este etapa cea mai dificilă şi migăloasă. Trecerea la montare începe cu marcarea pe scenă a principalelor elemente de decor. In relaţie cu aceste elemente, se dau indicaţiile de regie artistică: mişcarea pe scenă, jocul cu anumite obiecte, ţinuta scenică, vorbirea, toate acestea în concordanţă cu semnificaţia replicilor, cu datele generale şi particulare ale personajelor. Procedura de activitate, în prima fază a montării, este lucrul pe scene. După "ridicarea" tuturor scenelor, se trece la o altă fază, aceea a şnururilor, adică a închegării, înlănţuirii scenelor. In această fază se cer rezolvate şi toate problemele privind decorul, recuzita, lumina şi sonorizarea. Cînd se consideră că spectacolul întruneşte calităţile artistice cerute, se organizează vizionarea lui, la care sînt invitate persoanele apte a emite observaţii obiective despre calitatea spectacolului. După vizionare, se analizează calitatea spectacolului şi se trece, după caz, la retuşurile impuse de observaţiile critice făcute la vizionare.

C.- Spectacolul

Este expresia întregului proces de elaborare, prezentat, în liniile sale principale, mai înainte. Spectaco - lul este o operă de creaţie, la care şi-au dat contribuţia interpreţii, regizorul şi ceilalţi colaboratori tehnici. El încununează, deci, un efort făcut, cu plăcere, cu pasiune de nişte entuziaşti amatori. De aceea, tuturor colaboratorilor la elaborarea spectacolului trebuie să li se pregă-

tească satisfacţia meritată a unei munci. Spectacolul trebuie, pentru aceasta, organizat cu mare grijă: pregătirea unei săli corespunzătoare, difuzarea tuturor biletelor, alcătuirea programelor de sală etc. Atmosfera spectacolului rămîne, în amintirea şcolarilor interpreţi pentru foarte multă vreme, dacă nu chiar pentru întreaga viaţă.

x

Activităţile care se organizează în cadrul cercurilor literar-artistice sînt, după cum s-a văzut, foarte variate. O parte din ele - cele mai multe - se pregătesc şi se desfăşoară în cadrul şcolii. Alte activităţi, vizînd, de asemenea, aprofundarea studiului literaturii, se pregătesc, organizatoric, în şcoală, dar se desfăşoară în afara ei. Aşa sînt vizitele la muzeele literare, case memoriale, excursiile literare. Aceste activităţi se pregătesc în cadrul cercurilor literar-artistice, constituind aspecte externe de manifestare a vieţii lor. Atît vizitele, cît şi excursiile cu scop literar includ, ca aspecte în pregătirea şi desfăşurarea lor, următoarele momente:

- Stabilirea tematicii.
- Precizarea scopului.
- Fixarea itinerariului şi a obiectivelor majore.
- Parcurgerea unei bibliografii minime referitoare la obiectivele vizitei sau excursiei.
- Prezentarea regulamentului excursiei sau vizitei, a tematicii, scopului, itinerariului şi obiectivelor, în cadrul unei şedinţe operative cu toţi participanţii. Totodată, la această şedinţă se fixează şi sarcinile elevilor excursionişti, prin stabilirea problemelor care vor trebui să constituie obiectul atenţiei şi observaţiilor lor.
- Vizita sau excursia propriu-zisă.
- Evaluarea rezultatelor, în cadrul unei şedinţe de cerc, cînd se trag şi unele concluzii. Propriu-zis, evaluarea este un proces de mai lungă durată, ea putînd avea loc, virtual, în şirul de lecţii sau activităţi ulterioare organizate în şcoală.

Cercurile literar-artistice îşi dovedesc marea lor funcţie instructiv-educativă numai în condiţiile unei bune organizări, a unei corecte selectări a membrilor, pe baza principiului participării voluntare şi preferenţiale, în condiţiile stimulării iniţiativei şi a dorinţei de afirmare a elevilor.

Scanned with OKEN Scanner

C A P I T O L U L VII

CABINETUL METODIC AL SCOLII DE CULTURA GENERALA

Avînd în vedere directivele înnoirii procesului de predare, cabinetul metodic devine o necesitate imperioasă în cadrul şcolii de cultură generală.

Cum trebuie să fie alcătuit acesta?

El trebuie să dispună de trei camere de mărimi deosebite. In prima se vor afla dulapuri speciale cu bibliografia cea mai nouă a problemelor ridicate de metodele audio-vizuale, manualele şcolare, programele analitice respective, tratate de pedagogie în limba română şi în limbi străine, manuale de metodică, tratate ale variatelor specialităţi, planşe, etc. Aici oricare profesor îşi poate elabora planul de lecţie avînd la dispoziţie materialul teoretic de care are nevoie.

In camera a doua ne întîmpină mai multe cabine speciale cu instalaţii şi destinaţii deosebite. Acestea sînt construite aşa fel încît profesorii care intră în ele nu aud nimic din ceea ce se petrece în jurul lor. Cabinetele au o izolare fonică completă. In fiecare dintre ele se găseşte un picup şi un magnetofon. Aici, profesorul îşi înregistrează pe bandă de magnetofon lecţia care urmează să fie ţinută în faţa elevilor, îşi selecţionează materialul audio ce va fi folosit la lecţie, ascultînd discul sau banda de magnetofon pe care este înregistrat materialul ce va fi utilizat la lecţie. In funcţie de cele constatate, după ce a audiat înregistrarea lecţiei el şi-a reface sau o lasă în forma înregistrată. Cel care îşi analizează lecţia îşi dă seama de cîteva lucruri esenţiale: dacă a parcurs principalele verigi ale lecţiei, dacă atît la verificarea vechilor cunoştinţe cît şi la predarea celor noi, datele lecţiei au fost expuse în mod logic, dacă expunerea a fost accesibilă elevilor, dacă forma expunerii a fost literară, dacă în vorbire sînt frecvente unele expresii parazitare,

dacă în timpul lecţiei s-au făcut unele pauze care marchează sfîrşitul unei idei şi începutul alteia, etc. Cabina ultimă - din această cameră - este înzestrată cu aglinzi în faţa cărora profesorul îşi expune lecţia controlîndu-şi ţinuta, gesturile, modul de comportare în faţa clasei. Profesorii care predau educaţia fizică îşi urmăresc - aici - exerciţiul ce urmează să fie predat elevilor. In fiecare cabină se mai găseşte cîte o tablă cu cretă colorată pentru alcătuirea unor scheme grafice pe care profesorul le experimentează cu anticipaţie în vederea celei mai bune prezentări ale acestora.

Tot în camera aceasta se găseşte o discotecă şi o fenotecă. In prima, se află discuri cu înregistrări variate: literatură, muzică; iar în a doua se găsesc benzi de magnetofon pe care s-au făcut înregistrări din aceleaşi domenii. Tot aici, găsim în rafturile respective: diapozitive, diafilme, filme, precum şi aparatele respective cu care se fac proiecţii: diascopul, epidiascopul, aparatul pentru citirea microfilmelor (documentar), etc.

Alături de aceste camere se găseşte cea de a treia, destinată ţinerii lecţiei, amenajată cu atîtea locuri cîţi elevi iau parte la lecţie. Ea este dotată cu mesuţe sau pupitre şi scaune mobile aşezate în amfiteatru. Sala aceasta dispune de o cabină de proiecţie pentru desfăşurarea filmului de cinematograf, de un ecran, de un pupitru de comandă cu ajutorul căruia se pune în funcţiune un magnetofon folosit în variate împrejurări: la lecţiile de literatură, la cele de muzică, etc. Sala mai dispune de o instalaţie de microfoane cu ajutorul cărora se fac înregistrări de lecţii şi seminarii. Si tot în această sală este instalat aparatul de radio, televizorul, etc.

Acest cabinet metodic - aşa cum l-am descris - deserveşte variate discipline: literatura română, istoria, geografia, ştiinţele naturale, educaţia fizică, muzica, etc.

Folosirea lui, într-o unitate şcolară, ridică anumite probleme, dintre care menţionăm pe cîteva. Profesorii

de aceeaşi specialitate trebuie să se înţeleagă prin intermediul comisiei metodice ca să folosească acelaşi material didactic pentru lecţii de acelaşi fel. Tot prin intermediul comisiei metodice, pe specialităţi, trebuie să se ajungă la un consens în privinţa momentului din lecţie, cînd urmează să se prezinte materialul didactic respectiv.

In privinţa duratei folosirii materialului respectiv, este bine ca el să nu fie întrebuinţat la o lecţie mai mult de 8-10 minute pentru ciclul elementar şi în jurul a 10-12 minute pentru clasele ciclului liceal.

De asemenea, se recomandă ca acesta să nu fie excesiv de abundent, după cum nu trebuie să se mulţumească profesorul cu o ilustrare săracă. Utilizarea abuzivă îngreuiază procesul de abstractizare, iar contrariul duce la alcătuirea unor imagini deformate.

Descrierea cabinetului metodic - aşa cum am făcut-o mai sus - a avut în vedere un cabinet metodic real, în care se lucrează de cîţiva ani. El a aparţinut Institutului pedagogic de 3 ani din Iaşi, iar acum Universităţii "Al.I.Cuza" din Iaşi. In el, s-au ţinut lecţii la diferite specialităţi de cadre didactice din învăţămîntul superior. Tot aici, s-au făcut lecţii demonstrative, în cadrul cursurilor de perfecţionare a cadrelor didactice din învăţămîntul de cultură generală, cu elevii de liceu, sub îndrumarea cadrelor din Institutul de perfecţionare a cadrelor didactice, filiala Iaşi.

El este alcătuit în aşa fel încît, cu fonduri mici poate să fie organizat în orice şcoală de cultură generală.

Scanned with OKEN Scanner

B I B L I O G R A F I E

Bratu Bianca, - Literatura şi educaţia estetică a preadolescentului Edit.did.şiped.Buc.,1970.

Bendorfeanu M, - Folosirea practică a mijloacelor tehnice audio-vizuale în procesul de învăţământ, Edit.did.şi ped., 1969.

Bălan Trandafir, - Criterii uniforme de notare a elevilor, Revista de pedagogie, 1967,6,p.85-89.

Beldescu G., - Tipuri de exerciţii în predarea limbii române (în) Probleme de metodică,Buc. 1960.

Beldescu G., - Cum rezolvă elevii ortografia cuvintelor rostite împreună, Revista de pedagogie, nr.2, 1959.

Bunescu Vasile, Popescu Stefania, Bejat Elena, Etapele premergătoare elaborării manualului pentru predarea gramaticii limbii române în şcoala generală de 8 ani (în) Revista de pedagogie, 1965, 7,p.12.

Berca Ion, - Metodica predării limbii române. Gramatică, ortografie şi punctuaţie. Dezvoltarea exprimării orale şi scrise, Bucureşti, 1966.

Berca Ion, - Metodica predării limbii române (Citit-scris), citire, Bucureşti, 1964.

Berca Ion,Bunescu Vasile, Novicicov E., Instruirea programată, Bucureşti, Edit.did.şi ped.1967, 220 p.

Caroni Cecilia - Metodica predării limbii şi literaturii române, Bucureşti, Edit.şi ped.1967.

Canac H., Dieuzeide H, Egly M, Guenot J, Lefranc R.,Mialaret G. ş.a., Mijloacele audio-vizuale în slujba învăţământului, Edit.did.şi ped., 1966.

Caroni Cecilia,Vera Frimu Popovici, Metode şi procedee pentru eficienţa lecţiilor de compunere liberă în şcoala generală, Bucureşti, 1969.

Cerghit Ioan, Consideraţii psihopedagogice cu privire la metodica folosirii mijloacelor moderne audio-vizuale în procesul de învăţământ, Revista de pedagogie, 1967, 3, p.25-29.

Cerghit Ioan, Funcţiile filmului didactic, Revista învăţământului superior, 1968, 1, p.46.54.

Cerghit Ioan, Creţu V., Mirescu T, Dimitriu E, Fumărel S., Date experimentale privind eficienţa mijloacelor moderne audio-vizuale, Revista de pedagogie, 1967, 3, p.45-54.

Chiosa Georgeta, Metodica predării limbii şi literaturii române, Edit.did.şi ped., 1964.

Chiosa Georgeta Indrumări metodice pentru lecţiile de compunere la cl.V-VII, Edit.1958.

Chiosa Georgeta Analiza gramaticală, Revista de pedagogie, 3, 1954.

Chiosa Georgeta... Cum corectăm unele greşeli de gramatică şi ortografie ale elevilor noştri, Revista de pedagogie, 1, 1957.

Chiosa Georgeta Despre lecţiile de limba română la clasele VIII-X, Gazeta învăţământului nr.542 din 4. XII.1959.

Cornea P, Analiza pe text, metoda de studiere a literaturii române, Rev.înv.sup.1967,2,p.91-95.

Cristea Gh.,Vollrath H, Mijloace audio-vizuale. Curs practic. Edit.did.şi ped. Bucureşti, 1968, 308 p.

Darie Alexandrina, Folosirea mijloacelor tehnice audio-vizuale în predarea literaturii, Limbă şi literatură, vol.XIII, Buc., 1967, p. 173-185.

Faifer Laurenţiu, — Analiza literară în şcoala medie (în) Probleme de metodică Edid.did.şi ped. 1958.

Faifer Laurenţiu Lecţia de caracterizare generală în predarea literaturii (în) Probleme de metodică, 1960.

Finaru D, Grigoriu I, Lefter M, Mijloace tehnice audio-vizuale şi folosirea lor în predarea citirii şi a lecturii literare în şcoala generală de 8 ani, Rev.de pedag.1965, 5, p.43-50.

Fischbein N, Unele probleme în legătură cu cauzele greşelilor ortograficela elevii din şcoala elementară, Rev.de ped.nr.2, 1955.

Giurgiu Ion Televiziunea în ajutorul învăţământului, Rev.de ped.(1966) 4, p.95-101.

Goian Gheorghe, Contribuţii la metodica predării ortografiei, Limba română, nr.3, 1958.

Haimovici Adolf, Pregătirea universitară a profesorilor pentru şcoala generală şi licee, Forum. 1969, nr.1, p.48-50.

Hazgan Aristide şi colaboratorii, Metodologia examinării şi notării elevilor, Edit.did.şi ped, Buc., 1969.

Hazgan Aristide Problema notei şcolare (în) Lecturi pedagogice, Edit.did.şi ped.1959.

Ionescu-Miciora, M.E., Observaţii asupra utilităţii şi importanţei studierii teoriei literaturii, Rev. de pedag.nr.3/1959.

Ionescu-Micicra, M.E., O problemă permanentă a şcolii: vocabularul elevilor, Probleme de metodică, 1958.

Istrate Anastase, Cabinet pedagogic modern destinat practicii pedagogice, Revista de ped.1968, 2,p.79.

Itu M, Beşliu J., Cabinetul pedagogic, Rev.înv.sup.,1964, 6, p.35-4o.

Lăudat Ion, Cabinetul metodic şi rolul său în modernizarea predării literaturii, Alma mater anul III, nr.6, 2o.VI.1971.

Lăudat Ion, Revista „Convorbiri literare" şi manualele şcolare, Rev.de ped.nr.3, martie 197o, p.1o2-1o7.

Lăudat Ion, Practica pedagogică ajutor preţios în pregătirea viitorilor profesori, Flacăra Iaşului, 31 sept.1969.

Lăudat Ion, Unele probleme ale practicii pedagogice, Flacăra Iaşului, 1o februarie 1966.

Lăudat Ion, Ora de dirigenţie, Flacăra Iaşului, 1o iunie 1966.

Munteanu Georgeta Aplicarea principiului intuitiv în predarea gramaticii (în) Studia Universitatis Babeş Bolyai 1959.

Munteanu Georgeta Sistemul de lecţii, mijloc de ridicare a nivelului predării limbii şi literaturii române, loc.cit., 1962.

Munteanu Georgeta, Goia V., Stan R., Contribuţii la metodica utilizării mijloacelor tehnice vizuale. Rev.de pedag.(1967),3, p.35-44.

Munteanu Georgeta, Pitaru Horia, Contribuţia învăţământului programat la formarea şi dezvoltarea capacităţii elevilor de a opera cu categoriile gramaticale, Studia Universitas Babeş Bolyai, Cluj,(1967),p.1o3-122.

Munteanu Georgeta, Radu I., Instrucţia programată în şcoală, Tribuna nr.15(1965) 15 aprilie p.8.

Munteanu Georgheta, Instrucţia programată şi învăţarea prin modele utilizate în predarea gramaticii şi a ortografiei limbii române, Rev.de pedagogie, (1967),2,p.15-3o.

Munteanu Georgeta, Rolul algoritmilor didactici în învăţămîntul programat, Rev.de pedagogie(1968) 7,27-4o.

Oros Valeriu, Corelaţia dintre pregătirea teoretică, metodică şi practica pedagogică, Rev.de pedagogie, 1968, 4, p.lol-lo4.

Păun Emil, Păun Eugenia, Aspecte ale raportului dintre mijloacele tradiţionale de învăţămînt şi cele audio-vizuale moderne, Rev. de pedagogie (1967) 3, p.82-88.

Păun Emil, Probleme ale modernizării învăţămîntului.Analele Universităţii Bucureşti, seria Stiinţe sociale (1966), p.165-172.

Parfene Constantin, Familiarizarea elevilor de liceu cu tehnica studiului individual, Rev.de pedagogie nr.7-8, 1967.

Parfene Constantin, Unele probleme ale cultivării limbii în liceu,în volumul Cultivarea limbii, Ed.didac. şi pedagogică, Bucureşti, 1964.

Pavelcu Vasile, Personalitatea examinatorului, Rev.învăţ.supe 1968, 2, pag.27-31.

Pavelcu Vasile, Principii de docimologie. Introducere în ştiinţa examinării, Edit.did.şi ped., Buc.1968, p.162.

Popescu Stefania, Folosirea instruirii programate în predarea sintaxei propoziţiei la cl.V-a,în Studii de didactică experimentală, Ed.did.şi ped.,1965, p.18o-223.

Prisecaru Constantin — Insuşirea cunoştinţelor cu ajutorul filmului şi diafilmului, Rev.de pedag. (1967) 3,p.111-115.

Radu I, Krau E., Cozonac S., Instruirea programată şi problemele aplicării ei în şcoală, Rev.de pedagogie 1964, 6, p. 36-56.

Radu I, Krau E., Cozonac S., Unele aspecte psihologice ale instrucţiei programate, Studia Universitatis, Babeş Bolyai (1963),p.7-28.

Radu Nicolae, — Perspectivele programării, Rev.de pedagogie,(1966) 1o, p.1o3-11o.

Salade D., Ciurea-Codreanu Rodica, Potenţele educative ale mijloacelor audio-vizuale, Rev.de pedagogie(1967) 3,p.15-24.

Stoian Stanciu — Probleme ale modernizării învăţământului, Rev.de pedagogie (1967) 3,p.3-14.

Stoicu D, Stoica M., — Rolul consultaţiei în pregătirea lecţiilor şi activităţilor educative de către viitorul profesor, Rev.învăţământului superior (1964) 3, p.59-63.

Tohăneanu Gh.,I., — Analiza stilistică a textului literar, Limba română nr.5 1956.

Văideanu George — Cultura estetică şcolară, Buc.1967,338 p.

Văideanu George, Bîrsănescu St., Educaţia estetică, Bucureşti, 1961.

Văideanu George, Grigoriu D., Lecţia ca obiect al procesului de control şi îndrumare, Rev.de pedagogie, 1965, 11, p.23.

Zamfirescu Ion, — Filmul didactic în învăţământul superior, Rev.înv.sup.(1964) 1o,p.68-75.

Scanned with OKEN Scanner

C U P R I N S U L

pag.

Prefaţă..... 3

CAP.I. Scurt istoric al şcolii generale obligatorii
Scoala de cultură generală si slujitorii ei în atenţia regimului nostru.Scoala generală de 8 ani. Scoala generală de lo ani Liceul de cultură generală.Liceele de specialitate.(Legea pentru dezvoltarea învăţământului din 3 august 1948.Legea pentru dezvoltarea învăţământului din 13 mai 1968). (I.D.Lăudat)..... 6

CAP.II Problemele introductive ale Metodicii:Obiectul,Scopul obiectului.Raportul dintre Pedagogie,Didactică şi Metodică.Structura planului de lecţie.Analiza lecţiei în cadrul practicii pedagogice,a comisiilor metodice şi a cercurilor pedagogice(I.D.Lăudat).....16

CAP.III Pregătirea profesorului pentru lecţie (Constantin Parfene).....30
Planificarea materiei(Const.Parfene).....38

CAP.IV Metodica predării limbii române în şcoala de cultură generală (A.Hazgan).....
Importanţa studierii limbii în şcoală.....47
Sarcinile predării limbii române în şcoală..49
Principiile predării limbii române.....58
Organizarea procesului de predare a limbii române.....62
Metode şi procedee folosite în predarea limbii române.....67
Sistemul lecţiilor de limbă română.....154
Planuri şi schiţe de lecţii.....186
Lecţiile de limbă în liceu (Const.Parfene)..2o4

CAPçV Metodica predării literaturii române
Metode şi procedee folosite în studiul literaturii (I.D.Lăudat).....215
Predarea lecturii literare în clasele V-VIII(L.Faifer).....222
Lecţiile de compunere(Const.Parfene).....263
Predarea noţiunilor de teorie a literaturii. (Const.Parfene).....299

Organizarea predării literaturii în liceu. Sistemul lecţiilor de istorie a literaturii (I.D.Lăudat)..... 321

Studiul textului literar în clasele IX-XII(Lecţiile de analiză şi de caracterizare generală a operei literare şi a unui scriitor (L.Faifer)..... 326

Studierea vieţii şi operei unui critic literar (I.D.Lăudat)..... 390

Predarea literaturii pentru copii în liceele pedagogice (I.D.Lăudat)..... 392

Lecţiile de repetare, sistematizare şi generalizare (L.Faifer)..... 393

Materialul didactic folosit în predarea lit. (Const.Parfene)..... 406

CAP.VI Studiul literaturii în afara clasei şi a şcolii (Const.Parfene)..... 427

CAP.VII Cabinetul metodic al şcolii de cultură generală (I.D.Lăudat)..... 452

CAP.VIII Bibliografie..... 455

C

Cd. 7

UNIVERSITATEA "AL.I.CUZA"IAŞI

Centrul de multiplicare